

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE CAS SUR LA REPRÉSENTATION DES MÉDIAS DANS LE  
MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS DESTINÉ AUX  
ENFANTS DU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

JEAN-PHILIPPE ROSSI

JANVIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Plusieurs années ont passé depuis que Marie-Louise Brunette m'a suggéré, avec son ton faussement naïf que j'aime tant, de m'inscrire à la maîtrise. Je l'en ai depuis maintes fois louangée et maudite, tout à la fois et dépendant du moment. Je tiens ici à lui signifier toute ma gratitude, chère *Marylou*.

Jean-Pierre Desaulniers qui nous a quittés, mon premier directeur de mémoire et le premier à m'avoir donné la chance de côtoyer des étudiants de premier cycle en situation d'encadrement. Merci Jean-Pierre pour la liberté de pensée et de parole.

Philippe Sohet, habilement, subtilement, mais fermement, a repris le flambeau auprès de l'étudiant égaré que j'étais suite au décès de Jean-Pierre. Je me rappellerai toujours avec émotion et reconnaissance le courriel que tu m'as écrit me demandant si tout se passait bien. Planche de salut! Merci pour le respect, l'intelligence, l'acuité et le guide merveilleux que tu es.

Marjolaine Marois, tu représentes une lumière dans ma vie, même si nous ne nous voyons plus que rarement. Je sens que je te dois beaucoup. Tu demeures précieuse dans mon cœur.

Danielle Petitclerc, merci pour la liberté d'action, pour la compréhension et pour ta très grande humanité. Dès le départ et sans que tu le saches, tu as réussi à m'offrir le luxe de croire que cette entreprise était possible malgré les contraintes, celles que je m'impose comme celles qui me sont imposées.

Robert Marinier, distant mais toujours présent, merci de m'avoir talonné comme peu l'ont fait. Nos discussions m'ont beaucoup aidé!

Christine McAleer, tu possèdes une profonde connaissance humaine; ta réflexion sur les choses et le monde pousse au dépassement. Merci de me remettre constamment devant la personne que je suis, même si je l'oublie parfois...

Maria Nohos, énergique, merci pour la confiance et l'opportunité de jongler avec le temps à mon aise. Ta spontanéité me surprendra toujours, me gardant aux aguets!

Glenn Cleary-Fortin, fidèle, remettant les états d'âme en juste perspective, prêt à trouver des solutions même rocambolesques pour me sortir de l'impasse, je garderai en mémoire notre conversation dans mon bureau une certaine fin d'après-midi de l'automne 2006.

Francine Boulianne, d'une loyauté indéfectible, fournissant encouragements sans relâche, toujours préparée à retravailler les échéances sans jamais créer de sentiment d'abandon, tu m'as permis d'avancer plus rapidement que je ne l'aurais cru possible.

Julie Léveillé, grâce à qui une bonne partie de ce texte a pu voir le jour, merci pour ta présence et ton appui.

Francine Dubois, ma mère qui a tant accompli même si sa modestie l'empêche parfois de le réaliser pleinement, je n'ai pas ta ténacité, mais je crois avoir reçu de toi la capacité de mener de front plusieurs entreprises avec énergie et passion. Merci pour tes commentaires précis et efficaces.

Et en dernier lieu, je tiens particulièrement à remercier Chi-Han Nguyen et Viviane Sergi.

Chi-Han pour sa folie, sa capacité de dédramatisation (elle si dramatique), son amitié. Ma chère Chi, tu n'appréhendes pas l'étendue des bienfaits que tu répands dans ma vie, en m'offrant fastes et joies.

Viviane pour son soutien, sa présence, sa patience, son aide structurante, sa vivacité d'esprit et nos fous rires (car il s'avère essentiel de savoir rire de nos travers), ma grande amie Viviane Sergi sans qui la création et la rédaction de ce mémoire auraient représenté une somme cent fois plus colossale d'efforts qu'il n'en a déjà été nécessaire. Grâce à toi, je deviens meilleur.

Merci à vous tous!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
L'ENFANT ET LES MÉDIAS : UNE RELATION PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 L'enfant et les médias.....	7
1.1.1 La reconnaissance sociale de l'enfance.....	7
1.1.2 Les médias : une influence néfaste sur les enfants?.....	9
1.1.3 Effets pervers et «panique morale».....	15
1.2 L'éducation aux médias.....	22
1.2.1 Prolégomènes ayant présidé au développement de l'éducation aux médias.....	22
1.2.2 Fondements théoriques de l'éducation aux médias : différentes classifications.....	27
1.2.3 L'éducation aux médias : historique à travers l'Occident.....	36
1.3 Objectifs et postures face à l'éducation aux médias.....	40
1.3.1 Les objectifs de l'éducation aux médias.....	40
1.3.2 Une posture plus ajustée.....	46

## CHAPITRE II

L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE D'UNE ANALYSE DE CAS.....	50
2.1 L'éducation aux médias au Québec.....	51
2.1.1 Le contexte institutionnel.....	51
2.1.2 Le «domaine des Médias» dans le programme éducatif.....	52
2.2 Pour une analyse de cas.....	58
2.2.1 La problématique.....	58
2.2.2 Le choix du corpus.....	60
2.2.3 Méthodologie et procédures.....	62

## CHAPITRE III

LE DISCOURS PRÉSENTÉ AUX ENFANTS SUR LA RÉALITÉ MÉDIATIQUE.....	74
3.1 Description du matériel étudié.....	74
3.2 Structure globale des fascicules.....	77
3.3 Premier regard : le discours.....	79
3.3.1 <i>La communication et les médias</i> (thème 19, matériel de l'élève, p. 268 E à 272 E).....	79
3.3.2 <i>Enfin, des nouvelles!</i> (thème 19, matériel de l'élève, p. 276 E et 277 E).....	91
3.3.3 <i>La télé toquée</i> (thème 20, matériel de l'élève, p. 280 E à 282 E).....	95
3.3.4 <i>Une visite au studio de télévision</i> (thème 20, matériel de l'élève, p. 288 E, 289 E).....	99
3.3.5 <i>Rassembler et traiter l'information</i> (thème 21, matériel de l'élève p. 292 E à 295 E).....	103
3.4 Retour sur le premier regard.....	109
3.4.1 Le discours général au sujet des médias.....	109
3.4.2 Le discours dans son contexte.....	112

## CHAPITRE IV

L'ENCADREMENT DU DISCOURS PRÉSENTÉ AUX ENFANTS SUR LES MÉDIAS ET SA RÉCEPTION.....	114
4.1 Second regard : le contenu.....	115
4.1.1 Les catégories d'analyse.....	115
4.1.2 Premier thème : <i>Divers médias</i> .....	118
4.1.3 Deuxième thème : <i>La télémanie</i> .....	125
4.1.4 Troisième thème : <i>Production et diffusion</i> .....	131
4.2 Retour sur le second regard.....	136
4.3 Troisième regard : coup d'œil sur les rencontres avec les élèves.....	142
4.3.1 Établir la relation.....	142
4.3.2 Les rencontres.....	143
4.3.3 Les perceptions des élèves avant l'enseignement : la première rencontre.....	146
4.3.4 Les perceptions des élèves durant l'enseignement : rencontres 2 à 6.....	148
4.3.5 Les perceptions des élèves après l'enseignement : la dernière rencontre.....	156
4.4 Retour sur le troisième regard.....	159

## CONCLUSION

POUR UN REGARD RESPONSABLE SUR LES MÉDIAS.....	161
5.1 Retour sur notre interrogation et sur notre démarche.....	161
5.2 Qu'est-il dit au sujet des médias dans le matériel étudié?.....	162
5.2.1 Les médias : de la communication.....	162
5.2.2 Les médias : des outils.....	163
5.2.3 Les médias : des métiers.....	163
5.2.4 Les médias : des sources d'information.....	164
5.2.5 Les médias : Internet, radio, journal écrit, télévision.....	164

5.3	Qu'est-il omis au sujet des médias dans le matériel étudié?.....	167
5.3.1	Le public des médias.....	167
5.3.2	L'influence des médias.....	168
5.3.3	Les valeurs véhiculées par les médias.....	168
5.3.4	Divers aspects liés à l'imbrication des médias dans la société.....	169
5.4	Une représentation des médias somme toute exempte de préjugés.....	171
5.5	Ouverture – L'éducation aux médias : pour développer le rôle du citoyen.....	174
BIBLIOGRAPHIE.....		181



## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Médiation entre l'élève et les médias, à travers l'éducation aux médias dispensée à l'école (tirée de : De Smedt, 2001, p. 142-143)..... 23
2.1	Cadre pour l'analyse critique de discours d'un événement communicationnel (adaptée de : Fairclough, 1995, p. 59)..... 67
3.1	Carte 1 : Texte <i>La communication et les médias</i> (p. 268 E à 272 E), thème 19, <i>Divers médias</i> (matériel de l'élève)..... 80
3.2	Carte 2 : Texte <i>Enfin, des nouvelles!</i> (p. 276 E et 277 E), thème 19, <i>Divers médias</i> (matériel de l'élève)..... 92
3.3	Carte 3 : Texte <i>La télé toquée</i> (p. 280 E à 282 E), thème 20, <i>La télémanie</i> (matériel de l'élève)..... 96
3.4	Carte 4 : Texte <i>Une visite au studio de télévision</i> (p. 288 E et 289 E), thème 20, <i>La télémanie</i> (matériel de l'élève)..... 100
3.5	Carte 5 : Texte <i>Rassembler et traiter l'information</i> (p. 292 E à 295 E), thème 21, <i>Production et diffusion</i> (matériel de l'élève)..... 105
4.1	Carte exploratoire collectivement réalisée avec les élèves lors de la première rencontre..... 147
4.2	Carte exploratoire collectivement réalisée avec les élèves lors de la dernière rencontre..... 157

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Différentes classifications des programmes d'éducation aux médias en Occident.....	35
1.2	Objectifs de l'éducation aux médias.....	45
4.1	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève, fascicule G, thème 19, <i>Divers médias</i> .....	118
4.2	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant, fascicule G, thème 19, <i>Divers médias</i> .....	122
4.3	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève, fascicule G, thème 20, <i>La télémanie</i> .....	125
4.4	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant, fascicule G, thème 20, <i>La télémanie</i> .....	128
4.5	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève, fascicule G, thème 21, <i>Production et diffusion</i> .....	131
4.6	Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant, fascicule G, thème 21, <i>Production et diffusion</i> .....	134
4.7	Répartition des divers éléments par thème dans le matériel de l'élève, fascicule G.....	136
4.8	Répartition des divers éléments par thème dans le matériel de l'enseignant, fascicule G.....	140

## RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'éducation aux médias, spécifiquement pour les élèves du second cycle du cours primaire au Québec. La relation qu'entretiennent les enfants avec les médias est régulièrement le sujet de controverses, générant craintes et pessimisme, mais permettant aussi l'expression positive de la capacité des écoliers de comprendre le sens des messages médiatiques véhiculés. Les enfants seront éventuellement des citoyens dont les décisions et les actions auront un impact dans l'arène sociale. Or, la compréhension des enjeux médiatiques au cœur de la démocratie constitue un avantage certain pour toute personne à qui ce rôle participatif est dévolu.

Le Ministère de l'Éducation du Québec a publié en 2001 son Programme de formation de l'école québécoise. Ce programme, issu de la réforme de l'éducation, instaure des domaines d'apprentissage, dont l'un est intitulé «Les Médias». À travers l'enseignement des matières de base, les enseignants sont ainsi invités à traiter des médias auprès de leurs élèves.

Plus précisément, nous questionnons la représentation des médias qui est faite dans le matériel pédagogique qui est distribué aux enfants. En effet, afin que les écoliers se construisent une idée juste des possibilités des médias et de leurs limites, les connaissances qui leur sont transmises à leur égard devraient être exemptes de préjugés. Pour ce faire, nous avons opté pour une étude de cas. Le matériel didactique produit par la maison d'édition Grand Duc-HRW pour les élèves du second cycle du primaire nous a servi de base. Nous avons procédé à une analyse de discours et à une analyse de contenu afin d'y relever les éléments présents et absents, relatifs aux médias.

En somme, nous avons découvert que les textes destinés aux enfants s'avèrent relativement affranchis d'idées préconçues, à l'exception du média télévisuel, sujet à de nombreuses critiques principalement dirigées contre sa consommation, jugée excessive.

La responsabilité individuelle occupe, à notre avis, une place importante quant à la vision que chacun développe sur l'univers médiatique : nous ne croyons pas que les médias soient aliénants au point de retirer aux lecteurs et aux spectateurs leur autonomie et leur capacité de réflexion, ces capacités s'avérant des gages certains d'une vie citoyenne et démocratique saine et équilibrée.

Mots-clés : MÉDIAS, ÉDUCATION AUX MÉDIAS, QUÉBEC, ENFANTS, RESPONSABILITÉ, ANALYSE DE DISCOURS, ANALYSE DE CONTENU

Penser dérange comme de marcher sous la pluie  
lorsque s'enfle le vent et qu'il semble pleuvoir plus fort.

*Fernando Pessoa,  
Le Gardeur de troupeaux, poème I*

Les choses arrivent parce que nous leur donnons un nom  
et par là même nous les supposons possibles, et tout  
ce que nous supposons possible se produit. C'est  
l'imagination des hommes qui génère la réalité, dans le  
cas présent, parce qu'elle a orienté les recherches dans  
un certain sens, en la *désorientant* des autres voies,  
peut-être même de la bonne.

*Frigyes Karinthy,  
Voyage autour de mon crâne*

## INTRODUCTION

Entendu dans un café montréalais, sirotant nonchalamment une limonade par une douce fin d'après-midi d'automne : «Les cinémas ne nous présentent que des films niais destinés à la masse. Et c'est comme la télé, qui n'offre aucune tribune de réflexion intelligente. Si je veux voir un vrai film d'auteur, je dois faire des pieds et des mains pour dénicher les rares lieux de diffusion.» Cette bribe d'une discussion qui ne nous était pas destinée est devenue le point de départ de la réflexion qui nous a animé et à partir de laquelle nous avons décidé d'entreprendre cette recherche.

Les discours sur les médias demeurent souvent polarisés, encensant ou dénigrant ces derniers. Le monde médiatique laisse rarement les gens de glace : les opinions à son sujet fusent, qu'elles soient restreintes à des conversations entre amis, qu'elles constituent le propos de réflexions intellectuelles ou même qu'elles soient médiatisées. Wolton a écrit, au sujet de la télévision, qu'il s'agissait «du plus gros projecteur que nous ayons braqué sur nous-mêmes» (Wolton, 1990, p. 12). Il demande, à juste titre, «quelle autre activité culturelle et sociale mobilise autant de passions, si peu de réflexion et tant de lieux communs sur son pouvoir, son influence, la bêtise du public, la passivité du spectateur, l'aliénation de l'image?» (Wolton, 1990, p. 11). Nous pouvons aisément étendre cette pensée de Wolton à d'autres médias, pour conclure finalement que l'industrie médiatique dans son ensemble convoque à telle réflexion.

Il s'avère facile de porter un jugement sur l'univers médiatique omniprésent, ses utilisateurs et ses spectateurs se posant souvent en experts quotidiens du domaine. Or, s'il est vrai que plus d'efforts sont requis pour visionner un film d'auteur en comparaison du «blockbuster» hollywoodien disponible à tous les coins de rue, il n'en demeure pas moins que les deux types de produits existent : tout comme une personne peut préférer le végétarisme même si elle vit dans une société où le «fast food» est nettement plus accessible, le choix reste présent quant aux produits que quelqu'un décide d'inclure dans sa vie, et ce choix demeure personnel. N'est-il cependant pas sage de s'attarder à comprendre les raisons qui motivent ces décisions constantes quant aux produits médiatiques dont nous parsemons nos vies, les bases sur lesquelles elles s'appuient, sans pour autant en nier le plaisir et/ou l'ennui qui est créé par

leur écoute ou par l'utilisation que l'on en fait? Car il nous apparaît assez évident que les productions médiatiques et les usages directs des médias génèrent plaisir, ennui, stimulation, dégoût, joie, crainte, réconfort, tristesse, etc., bref qu'ils ont un impact sur la vie des gens qui s'en servent. Cette puissance d'action présumée des médias sur les êtres humains soulève naturellement des questionnements sur leur rôle, leur influence et les dérives potentielles qu'ils peuvent engendrer. La littérature s'avère d'ailleurs abondante sur ces sujets.

Par ailleurs, nombre d'observateurs n'ont pu que le constater : les médias constituent la source de maints propos tenus par une bonne partie des gens en contact avec eux. Or, la construction des opinions et du regard qu'une personne pose sur le monde qui l'entoure, sa vision de la société et de la façon dont elle devrait fonctionner se développe dès l'enfance, et se modifie et évolue tout au long de sa vie. Partant de cette prémisse et du fait que les discours au sujet des médias s'avèrent souvent enflammés, nous nous sommes intéressé au rôle que peut avoir l'éducation dans la création du sens que les gens donnent à la place des médias dans leur vie et des effets que ces derniers ont sur eux comme sur la société dans laquelle ils vivent.

Il nous est d'abord apparu essentiel de débusquer les discours les plus prégnants concernant la relation qu'entretiennent les enfants avec les médias, cette relation stimulant le déversement d'un flot d'encre quant à l'analyse qui en est régulièrement faite, à travers diverses lentilles. Ce rapport inspire plusieurs craintes chez certains, mais il s'avère également fortement relativisé par d'autres qui croient en la capacité des enfants de comprendre les contextes dans lesquels les messages médiatiques leur sont transmis. Ce qui peut sembler un affrontement entre deux manières d'envisager les médias comme des véhicules idéologiques néfastes pour les enfants ou comme de bons outils libérant la créativité et ouvrant l'esprit ne peut, bien entendu, être considéré d'un simple point de vue manichéen. Plusieurs nuances sont d'ailleurs faites par divers auteurs qui se penchent sur certains aspects en particulier, tels l'imbrication de stéréotypes dans les productions médiatiques ou la présence de mécanismes favorisant l'élimination de la discrimination. Différentes lectures peuvent par exemple être faites autour de la popularité d'une émission de télévision auprès des enfants. Cette observation peut être analysée dans le sens d'une

massification de l'auditoire manipulé par le contenu de la production, ou encore sous l'aspect de la mise en valeur de la sociabilité : en effet, les enfants qui embarquent dans l'univers d'une émission s'en parlent et échangent ensuite des idées autour du concept, tissant ainsi des liens entre eux.

Nous nous sommes ensuite penché sur l'éducation aux médias en tant que telle. L'éducation aux médias constitue en effet un champ de recherche en plein labour, dans lequel plusieurs sillons ont déjà été tracés alors que d'autres y sont présentement creusés. Principalement développées en Occident, les recherches sur l'éducation aux médias concernent tout de même une bonne part des régions du monde, les médias étant utilisés partout ou presque. Les postures existant au sein de cette éducation spécifique varient selon les époques, influencées entre autres par le contexte social duquel et dans lequel elles naissent.

Le premier chapitre de notre recherche rend donc compte de ces différents points, asseyant ainsi le fondement de notre réflexion : comment sont perçus les liens entre les enfants et les médias, qu'est-ce que l'éducation aux médias et quels en sont les objectifs?

En second lieu, nous verrons que le Québec a incorporé le domaine des médias dans son curriculum de la formation des élèves des niveaux primaire et secondaire. Les médias doivent ainsi être abordés dans l'enseignement. La reconnaissance par le gouvernement de notre société de l'importance de cet enseignement nous démontre l'actualité dont jouissent les questionnements entourant l'éducation aux médias. Les concepts de citoyenneté et de démocratie, et donc de responsabilité, sont liés à cet intérêt pour les médias, entre autres parce qu'ils sont intimement liés au monde médiatique et ce, depuis maintenant plusieurs décennies. La non-transparence des médias, le développement du jugement critique, le regard responsable sur la société sont tous des aspects reliés à la manière dont l'éducation aux médias est envisagée par les chercheurs et exposée aux enseignants par le gouvernement du Québec.

Afin de rendre concrète notre recherche, nous avons opté pour une étude de cas. Après avoir signifié que les médias génèrent des opinions et des idées souvent tranchées et avoir reporté

dans l'enfance une partie des sources de ces opinions et de ces idées, ou du moins les bases de leur construction, et après avoir remarqué que notre société intègre dorénavant le domaine médiatique dans les cursus d'enseignement, nous nous sommes intéressé à la manière dont les médias sont dépeints et présentés aux écoliers. Une opinion sur un sujet ou sur un objet s'avère souvent fondée sur des connaissances et sur des valeurs qui, plus elles sont étoffées, la rendent d'autant plus intéressante et nuancée. La représentation des médias telle qu'elle existe dans les manuels scolaires acquiert ainsi une grande importance. Cette représentation s'approche-t-elle au plus près possible de l'objectivité ou du moins, est-elle neutre et exempte de préjugés? Quelle est la part de subjectivité (inhérente à toute représentation) et surtout, quelles idées préconçues, négatives ou positives, sont incluses dans la présentation des médias qui est offerte aux élèves?

Le second chapitre de ce document s'attache à décrire le cas que nous avons choisi, en demeurant conscient qu'il ne s'agit que d'un cas : nous ne comptons pas tirer de conclusion générale à propos de la représentation des médias dans l'ensemble du matériel scolaire disponible au Québec. Dans le cadre de cette recherche, nous nous pencherons précisément sur la représentation des médias dans le matériel pédagogique de la maison d'édition Grand Duc-HRW intitulé *Au-delà des mots*, spécifiquement pour des enfants du second cycle du primaire (troisième et quatrième années).

Nous avons choisi d'utiliser les méthodes de l'analyse de discours et de contenu afin de dégager les éléments pertinents à notre questionnement. Nous avons également complété notre revue de ces éléments découverts dans les textes destinés aux enfants et aux enseignants par des observations directes auprès des élèves d'une classe combinée de troisième et de quatrième année, dans laquelle le matériel pédagogique étudié a été utilisé par l'enseignante. Nous serons ainsi à même d'observer brièvement la manière dont leur réflexion est influencée par le matériel auquel ils ont eu accès.

Notre analyse des divers textes sera séparée en deux segments : l'analyse des discours entourant les médias dans les principaux textes présentés aux enfants, suivie par l'analyse détaillée des contenus des textes jalonnant le matériel de l'élève et celui de l'enseignante.



Cette combinaison nous permettra de mettre en lumière les lieux où se situent les insistances des auteurs du matériel, de même que les aspects ignorés concernant le monde des médias.

Les troisième et quatrième chapitres de notre document rendront compte de cette analyse qui sera rédigée au fil de la présentation des résultats obtenus par la dissection des textes : nous nous attarderons d'abord au discours entourant les médias, puis au contenu du matériel pédagogique dans son ensemble. Ces méthodologies qualitatives conviennent à la recherche que nous envisageons puisque nous tentons d'établir le sens dans lequel la représentation des médias est dirigée. Ces deux regards sur les textes destinés aux enfants et aux professeurs nous permettront de faire ressortir l'essence des messages transmis aux enfants dans le contexte scolaire de leurs apprentissages.

Comme nous l'avons mentionné et afin de compléter notre tour d'horizon du matériel pédagogique, nous nous permettrons un troisième regard sur la question, en interrogeant les enfants tant sur leurs connaissances préalables au sujet des médias que sur ce qu'ils auront retenu au bout de l'enseignement, sans bien entendu négliger de les accompagner durant les apprentissages. Pour ce faire, nous utiliserons entre autres le matériel pédagogique à l'étude lui-même, en posant certaines des questions qu'il contient aux écoliers.

Finalement, nous résumerons l'essentiel de nos découvertes quant à ce qui est dit des médias et quant à ce qui en est éludé. Ce retour conclusif nous permettra de vérifier l'état de la représentation des médias dans le matériel pédagogique que nous aurons étudié.

Comme nous le verrons plus en détail dès le premier chapitre, l'éducation aux médias et les concepts de citoyenneté et de démocratie sont intimement liés dans les récentes avancées de ce champ de recherche, annonçant d'ailleurs un nouveau paradigme en ce sens. Sans que la question de l'éducation à la citoyenneté n'englobe l'éducation aux médias et ne la restreigne qu'à une de ses composantes, l'une et l'autre cheminent sur des routes parallèles et peuvent se compléter par certains de leurs points communs, ne serait-ce que parce que les médias servent de véhicules aux idéologies politiques à l'intérieur de notre société, en campagne électorale par exemple. Dès lors, comprendre les mécanismes de fonctionnement et les

contextes de diffusion et de transmission des messages propres à divers médias ne peut que permettre de jeter un éclairage différent sur la manière dont les idées y sont exposées. Il demeure néanmoins essentiel de garder à l'esprit que le développement d'un citoyen éclairé ne repose pas que sur l'éducation qu'il a reçue. La responsabilité individuelle quant à l'énergie dans la réflexion que chaque individu investit joue un grand rôle et sert de point d'appui à la richesse de sa pensée.

## **CHAPITRE I**

### **L'enfant et les médias : une relation problématique**

Depuis leur apparition, les médias de masse génèrent fascination et inquiétude tout à la fois. Leurs effets sur les individus qui les consomment ou qui les utilisent ont été étudiés à maintes reprises, prenant en compte diverses approches et cherchant à en démontrer les bienfaits ou les méfaits. En raison de leur vulnérabilité et parce qu'ils constituent l'avenir de notre société, les enfants et les adolescents ont été considérés comme cibles privilégiées de ces études. L'impact de l'exposition aux médias et de la consommation des produits médiatiques par les jeunes a donc été à l'origine de multiples controverses, suscitant régulièrement des prises de position tranchées d'où la nuance est souvent absente. À la suite de ces travaux, diverses attitudes et divers moyens d'action ont été adoptés ou défendus.

Nous nous proposons donc, dans ce chapitre, de retracer les grandes lignes de la problématique du rapport entre l'enfant et les médias ainsi que les pratiques et les prises de position qui en ont découlé. Dans un premier temps, nous décrirons brièvement certains courants de pensée ayant tenté de baliser l'analyse des relations entre les enfants et les médias. En second lieu, nous verrons comment s'est développée l'éducation aux médias ainsi que les paradigmes à l'intérieur desquels elle s'est épanouie. Nous terminerons sur les développements et les positions actuelles à l'égard de l'éducation aux médias, principalement à travers l'Occident.

#### **1.1 L'enfant et les médias**

##### **1.1.1 La reconnaissance sociale de l'enfance**

Les travaux de divers historiens sont venus rappeler que l'enfance relève d'une construction sociale relativement récente dans l'histoire des sociétés (Ariès, 1973; Buckingham, 2000a).

Le concept de la *quarantaine*<sup>1</sup>, développé par Ariès dans son célèbre ouvrage sur l'évolution de l'idée de l'enfance dans les sociétés occidentales, illustre bien ce point de vue : «On admet désormais que l'enfant n'est pas mûr pour la vie, qu'il faut le soumettre à un régime spécial, à une quarantaine, avant de le laisser rejoindre les adultes.» (1973, p. 313). Telle mise à l'écart temporaire des enfants de la société des adultes coïncidera avec la période de l'éducation, hors de la famille, en compagnie de leurs pairs à l'école. L'attention accrue au rôle de l'éducation (institutionnelle) a grandement contribué à transformer la société au cours du siècle dernier. Le principal moyen mis en place à cet effet fut sans nul doute l'instauration, étape par étape, de la scolarisation obligatoire. Cette institution a grandement contribué à la mise à l'écart des enfants de la société active gérée par les adultes.

La séparation sociale amorcée entre les adultes et les enfants s'avère très importante. Ces derniers se voient exclus de plusieurs domaines constituant la société : l'économie, la politique, la sexualité, etc. (Buckingham, 2000a). Cependant, l'enfance telle qu'elle existe depuis une centaine d'années est en profonde transformation, voire en passe de disparaître. L'omniprésence des médias représente une des principales causes de ce changement. Ils tendent à effacer certaines distinctions entre le monde des enfants et celui des adultes, minant l'autorité de ceux-ci sur ceux-là. Les médias électroniques ne constituent-ils pas une des sources importantes d'information et de connaissance, dorénavant facilement accessibles aux enfants, sur plusieurs sujets autrefois réservés aux adultes? De plus, l'utilisation active des médias par les enfants creuse un écart générationnel : la consommation médiatique des enfants leur permet de se créer une culture fort différente de celle de leurs parents. Toutefois, cette dernière observation, si elle demeure encore valide, ne tiendra plus lieu d'explication dans un avenir rapproché, puisque ces enfants nés avec les médias électroniques auront bientôt (sur une échelle sociale du temps) eux-mêmes des enfants participant de cette nouvelle culture. Buckingham cite Michael Jackson en exemple de ce trouble que les médias

---

<sup>1</sup> Ariès décrit historiquement l'évolution des perceptions au sujet de l'enfance dans son livre *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Il y expose la thèse selon laquelle la conception occidentale de l'enfance s'est lentement créée depuis le Moyen Âge, transformant la perception que les enfants sont de minis adultes en celle qu'ils constituent un groupe social distinct, avec toute l'ambiguïté que cela comporte. En effet, les caractéristiques aujourd'hui attribuées aux enfants, la naïveté et l'innocence par exemple, sont célébrées et remémorées avec nostalgie une fois passées, en même temps que le regard posé sur ce groupe d'âge est empreint de condescendance parce que les personnes qui le composent possèdent justement ces attributs.

sèment autour de la conception de l'enfance : «[a] man who was never a child and [a] child who never grew up. » (2000a, p. 4).

### 1.1.2 Les médias : une influence néfaste sur les enfants?

La conception de l'enfance est au centre des peurs, des désirs et des fantasmes de bien des adultes (Buckingham, 2000a). Combien de fois n'entendons-nous pas l'adage selon lequel l'enfance est la période dorée de la vie, sans responsabilités, durant laquelle le ludique, l'imaginaire et l'innocence sont à l'honneur? Perception d'un état idéal qui se perdrait avec l'âge adulte. Pour certains, les enfants sont confinés dans ce monde utopique et doivent être protégés des dures réalités de la vie adulte. Dans l'imaginaire de nos sociétés, ils constituent souvent un groupe social fortement stéréotypé et presque sentimentalisé (Sternheimer, 2003). Mais certains chercheurs ont souligné la fragilisation des repères de cette construction sociale de l'enfance. Cette théorisation de la mort de l'enfance liée à la présence des médias est très prégnante depuis plusieurs décennies.

Déjà, on ne peut que noter comment les médias eux-mêmes véhiculent une image plutôt ambivalente des enfants. Ils y sont tantôt dépeints comme victimes (reportages sur leurs conditions de vie dans certains pays en voie de développement, sur le tourisme sexuel en Asie, sur les enfants-soldats en Afrique), tantôt comme fauteurs de troubles (comportements antisociaux, violents, meurtriers). Postman, dans son livre *Il n'y a plus d'enfance* (1983), revient sur cette idée de la construction sociale de l'enfance. Il y précise que cette conception occidentale est très redevable à l'apport des philosophes Rousseau et Locke. La conception protestante de Locke part de l'idée de la *tabula rasa*, selon laquelle l'enfant est une personne non formée que l'éducation transforme en adulte civilisé. Rousseau, plus romantique, spécifie que l'enfant possède, dès la naissance, des facultés de candeur, d'intelligence, de curiosité et de spontanéité que l'éducation étouffera. Pour le premier, l'éducation est perçue comme un

processus d'addition, alors que, pour le second, il s'agit plutôt d'un processus soustractif<sup>2</sup>. Postman soutient que le concept d'enfance a atteint son apogée entre 1850 et 1950 en Amérique du Nord, les années cinquante sonnant le début de sa fin (1983). Il défend l'idée que la révolution apportée par les développements technologiques des moyens de communication, les médias, est au cœur de ce phénomène. Pour l'auteur, l'enfance, telle que définie durant sa période de gloire, était le produit d'un environnement où les informations étaient contrôlées par les adultes et livrées aux enfants par petites portions, au fur et à mesure de leur développement psychologique. Or, l'implantation de la télévision dans les années cinquante a fait en sorte que ces informations parviennent désormais directement aux enfants, sans le filtre géré par les adultes dans le cours de leur transmission.

La frontière entre l'âge adulte et celui de l'enfance se dissoudrait donc, et ce, de plus en plus. Il devient plus difficile pour les adultes de vérifier la quantité et la qualité des informations ingurgitées par les enfants, amoindrissant ainsi leur pouvoir et leur autorité. Selon Postman, il s'avérerait, et de loin, plus aisé de contrôler l'assimilation des connaissances par les livres que par les médias électroniques (1983). L'accessibilité immédiate que permettent ces derniers contribue à la dissolution de l'âge de l'enfance. Postman critique surtout la télévision pour ce fait qu'il décrit comme étant confirmé. Il juge que la télévision homogénéise la pensée, rend triviale la culture, met l'esthétisme et l'apparence sur un piédestal, «spectacularise» la réalité et contribue largement à l'estompement des différences entre enfants et adultes (1986). Il spécifie tout de même que l'enfance telle qu'elle existait dans sa période dorée, même s'il perçoit sa disparition imminente comme un malheur pour la société, deviendra lentement un artéfact. Il nuance ainsi sa pensée, en admettant qu'il est commun de considérer qu'un idéal, lorsqu'on le perd, apparaît encore plus extraordinaire qu'il ne l'était. Il cite McLuhan à cet effet, ce dernier écrivant que «lorsqu'un artéfact tombe en désuétude, il devient un objet de nostalgie et de contemplation» (*in* Postman, 1983, p. 20).

---

<sup>2</sup> Locke et Rousseau ont tous deux écrit sur l'éducation des enfants, établissant des théories contraires sur le sujet : *Some Thoughts Concerning Education* a été publié par Locke en 1693, et *Émile ou de l'éducation* de Rousseau le fut en 1762. Les réflexions sur la place de l'enfant dans la société ont donc régulièrement été l'objet de débats depuis plusieurs siècles.

Postman rend donc les médias de masse, et particulièrement la télévision, responsables de l'«adultification» des enfants. Selon lui, les médias exercent une influence néfaste sur ces derniers, leur niant le droit à un univers isolé de la violence et de la dureté de la société. Les relations entre médias et violence, entre médias et hypersexualisation, entre médias et désagrégement du consensus social sont souvent mises de l'avant pour expliquer certains problèmes observés dans le comportement des enfants. Les essais et opinions concernant le phénomène d'une influence négative de la consommation de produits médiatiques sur la manière dont se transforment les enfants et sur la façon dont ils agissent sont légion.

Ainsi, un auteur comme Potter soutient que les effets négatifs des médias sur les individus se traduisent par la dissolution des liens sociaux (1999). Selon lui, deux principales tendances se dessinent à cet égard. D'une part, un premier groupe (principalement constitué des acteurs de l'industrie) minimise l'importance de l'influence néfaste des médias. D'autre part, de plus en plus nombreux sont ceux qui croient à cette influence négative. Pour eux, plusieurs études démontreraient que la violence médiatique concourt à l'augmentation de la violence sociale.

Dans son livre *The 11 Myths of Media Violence* (2003), Potter décrit ce qui, selon lui, contribue à entretenir l'illusion que la violence dans les médias n'a qu'une influence relative sur le comportement des individus. Il s'attaque à onze affirmations, qu'il nomme des «mythes», appuyant dès lors leur caractère mystique de croyances populaires, et devenant par conséquent encore plus difficiles à cerner et à déloger, selon lui. Des affirmations telles que «la violence médiatique n'a pas d'effet sur le comportement de la personne qui réfléchit à la question puisqu'elle y réfléchit», «la violence dans les médias n'est que le miroir de la violence sociale», «les médias ne font que répondre aux demandes de leurs publics en présentant des éléments violents dans leurs produits», «la liberté d'expression protège les auteurs des produits médiatiques contre la censure», etc., méritent largement d'être déboutées, selon l'auteur (Potter, 2003). Il nous apprend que ce type de mythes contribue grandement à la banalisation du problème social causé par les produits médiatiques violents. Ce faisant, il implique que les conséquences, donc les effets de la violence médiatique, seraient directs sur les spectateurs. L'auteur cite en exemple le meurtre d'une fillette de six ans par un enfant de douze ans en Floride, qui aurait eu pour fondement des spectacles



télévisés de lutte. S'il admet que chacun est imputable de ses actes, même les enfants, il indique néanmoins que l'influence des médias est importante, ayant été citée par les avocats de la défense pour réduire la responsabilité du jeune meurtrier (il demeure cependant intéressant de noter que cette tactique a échoué et n'a pas été retenue par le juge dans cette cause). Il prétend finalement que les onze «contre-mythes» qu'il propose pourraient aider à assainir le climat social de plus en plus corrompu<sup>3</sup>.

Selon Potter, tous les individus, enfants et adultes, seraient largement influencés par les médias (1999; 2003). S'inscrivant dans le modèle behavioriste des études américaines sur les effets des médias, l'auteur souligne, en la condamnant, l'augmentation de la violence dans la réalité et met ce fait en parallèle avec l'augmentation de l'exposition des gens à des produits médiatiques violents (Potter, 2003; Starker, 1989; Levine, 1998). Il déplore également que les suicides soient présentés comme des événements tragiques alors qu'il croit que ces actes relèvent plutôt de défaillances de la santé mentale. Potter soutient que les producteurs des médias, en présentant des éléments de violence, ne répondent pas nécessairement à la demande du public, puisque ce sont eux qui ont conditionné ce même public à apprécier ces scènes. Le monde de facilité présenté par les fictions médiatiques contribuerait à la dissolution des valeurs morales qui ont fondé la société nord-américaine. Lorsque la question

---

<sup>3</sup> Potter soutient en conclusion de son ouvrage que l'acceptation d'un seul des onze «mythes» qu'il dépeint signifie une profonde incompréhension des enjeux reliés à la violence générée par les médias. Il suggère, afin de relancer la réflexion à ce sujet, onze contre-mythes : 1. la violence médiatique accroît le risque que les spectateurs développent de l'agressivité ; 2. la violence dans les médias agit constamment sur tout le monde, personne n'y est immunisé ; 3. la violence médiatique affecte les enfants négativement, mais également les adolescents, les adultes et les personnes âgées ; l'âge n'a rien à voir avec ce fait : si les enfants sont plus vulnérables aux comportements mimétiques, les adultes sont à risque pour plus de deux autres douzaines de risques (qu'il ne précise pas) ; 4. il existe une grande quantité de violence de plusieurs types dans les médias, dans différents genres ; 5. la violence médiatique ne reflète pas la violence sociale : il s'en trouve beaucoup plus dans les médias que dans la réalité ; 6. si les médias répondent à une certaine demande du marché, ils en conditionnent aussi une bonne partie ; 7. la violence ne constitue pas un élément essentiel dans les produits médiatiques ; 8. ne s'attaquer qu'à réduire la quantité de violence dans les médias ne résoudra pas le problème : il s'agit plutôt de réussir à changer la manière dont la violence est exploitée ; 9. les producteurs doivent accepter une plus grande part de responsabilité quant à la présence de violence dans les produits qu'ils proposent ; 10. les cotes des produits médiatiques quant au niveau de violence qu'ils contiennent devraient être attribuées par des firmes ou des personnes indépendantes et plus d'information à ce sujet doit être disponible pour le public ; 11. plusieurs actions peuvent être entreprises pour modifier la quantité de violence médiatique par chaque individu, à commencer par la transformation des habitudes de consommation.



de la liberté d'expression est soulevée comme argument à la défense des auteurs des fictions télévisées ou cinématographiques, il articule qu'il s'agit là d'un détournement dangereusement populiste de cette liberté. Il reproche aux représentants de l'industrie médiatique d'invoquer la crainte de la censure qu'un contrôle des contenus des produits médiatiques entraînerait. Or, la censure n'est que très rarement perçue comme une action positive dans notre société. Selon lui, cela donne carte blanche aux producteurs qui peuvent ainsi manipuler les publics en leur imposant des stimuli violents et excitants. Soulignons que Potter juge la plupart des études relativisant, donc remettant en question la fameuse influence négative des médias sur les gens, imparfaites et basées sur des argumentations faibles. Par ailleurs, il nous faut garder présent à l'esprit l'avertissement de Buckingham à l'effet que plusieurs des études sur le sujet de l'influence néfaste s'avèrent très behavioristes, établissant des relations de cause à effet sans mise en contexte (Buckingham, 2000a).

D'autres auteurs s'appuient encore davantage sur une démonstration psychologique afin de prouver l'influence négative des médias sur les enfants et sur les gens en général. Ainsi, Levine soutiendra que les contenus des productions médiatiques doivent être contrôlés (1998). Étant donné que nous portons tous la responsabilité de l'éducation des enfants et que la violence dans les médias contribue grandement à dégrader leur comportement, le rendant asocial, ce contrôle, salué comme nécessaire, ne représenterait plus de la censure. La logique commerciale des médias est nuisible puisque ce qui y est présenté doit être spectaculaire et stimuler le côté émotif plutôt que rationnel chez les spectateurs. L'augmentation de l'agressivité chez les enfants serait largement tributaire de la violence qui est présentée dans les divers médias facilement accessibles. Levine reprend d'ailleurs à son appui, en le citant, un argument de Platon dans le second livre de sa *République*, lorsque Socrate demande :

C'est en effet principalement durant cette période que le jeune se façonne et que l'empreinte dont on souhaite le marquer peut être gravée. [...] Dès lors, laisserons-nous aussi facilement les enfants écouter les premières histoires sur lesquelles ils tombent, échafaudées par les premiers venus, et accueillir dans leur âme des opinions qui sont pour la plupart contraires à celles qu'ils devraient avoir selon nous, une fois adultes ? [...] Il nous faut donc commencer, semble-t-il, par contrôler les fabricateurs d'histoires. Lorsqu'ils en fabriquent de bonnes, il faut les retenir, et celles qui ne le sont pas, il faut les rejeter. (Platon, 2004, p. 151)

Cet argument souscrit aux idées de Postman selon lesquelles les médias précipiteraient la destruction du précieux monde de l'enfance en exposant ceux qui le composent à des thèmes, des images et des histoires qu'ils n'ont pas la capacité de recevoir, d'interpréter et d'intégrer.

De leur côté, Popper et Condry (1994) expliquent, chacun dans leur essai, que la télévision représente un réel danger pour la démocratie à cause de la médiocrité de ses contenus. Le nivellement vers le bas que les médias de masse imposent dès l'enfance aux spectateurs devient une menace concrète et tangible. Ce péril doit être pris en considération et des solutions pour le contrer doivent être envisagées.

Le parallèle entre l'augmentation de l'agressivité chez les enfants, leur manque de concentration et la manifestation grandissante de comportements antisociaux est régulièrement relié à l'influence des médias. La désensibilisation suite à l'exposition répétée à des scènes violentes ou à caractère hautement sexuel, qu'elles proviennent des productions de fiction ou des nouvelles informatives, sert d'argument de poids lorsqu'il s'agit de décrire le pouvoir manipulateur et néfaste des médias dans notre société (Postman, 1983 et 1986; Starker, 1989; Levine, 1998; Potter, 1999 et 2003). Une sorte de tolérance se développerait à l'égard de comportements déviants, ce qui les rendrait plus acceptables. Une certaine convergence vers la nécessité d'encadrer la consommation médiatique et de contrôler les contenus des médias tend à émerger des solutions proposées par ceux qui décrivent ce fléau social. Certains proposent même de retourner au monde merveilleux de Disney comme palliatif aux contenus trop osés des productions contemporaines, sans cependant se pencher sur la promotion des stéréotypes que l'on retrouve dans ces histoires (Sternheimer, 2003).

Il semble important de noter que l'exemple de la violence dans les médias comme thème central autour duquel s'articulent les arguments pessimistes au sujet des médias et de leur influence sur les enfants est le plus largement exploité, puisqu'il constitue, probablement avec celui de la sexualité, l'exemple le plus concret des craintes que les médias génèrent. Nous y référons donc simplement pour résumer la position des auteurs que nous avons choisi de présenter, afin de démontrer l'existence certaine de la crainte engendrée par les médias et non parce que ce thème constitue l'essence de notre propos. Il serait difficile de rejeter de

telles conceptions solidement ancrées jusque dans la pensée populaire et soutenues par des intellectuels faisant figure d'autorité (médecins, psychologues) dont les thèses sont entre autres diffusées dans les médias !

Par ailleurs, recourir à la dichotomie politique droite / gauche afin de cantonner les auteurs qui décrient l'influence des médias et ceux qui la relativisent s'avérerait facile, mais surtout futile. D'autres perceptions au sujet de l'influence des médias existent néanmoins et méritent notre attention.

### **1.1.3 Effets pervers et «panique morale»**

L'ampleur des recherches sur le sujet et la sophistication des arguments avancés découragent toute prétention à une présentation dans ces lignes qui viserait, même de manière relative, à l'exhaustivité. Il demeure par contre possible de retracer les principales dimensions et les grands axes de réflexion qui viennent nuancer le débat concernant l'influence des médias sur les jeunes couches de la société.

Dans cette perspective, Buckingham spécifie que la thèse de la mort de l'enfance offre peu de place pour des interventions positives, entre autres à cause de la pression qu'elle impose sur les parents qui doivent contrôler la consommation médiatique des enfants afin de préserver le groupe social construit (2000a). D'ailleurs, ce qui est menacé réside-t-il dans le groupe social proprement dit ou plutôt dans l'«idée» de l'enfance ? De plus, d'autres facteurs que les seuls contenus sont à considérer quand il s'agit d'évaluer l'influence des médias sur les enfants : l'accès aux technologies, le contexte social de réception des messages, la violence familiale, l'accès à l'éducation, l'accès au système de santé, les abus et la négligence, etc. (Chalvon, Corset et Souchon, 1991; de Lorimier, 1991; Fowles, 1992 et 1999; Buckingham, 2000a et 2000b; Sternheimer, 2003).

Il existe une probabilité plus forte à l'effet que le concept d'enfance soit en phase d'évolution plutôt qu'en danger de disparition (Buckingham, 2000a). Si le fait que l'accessibilité aux

contenus médiatiques des enfants semble réduire l'aura de protection contre la société que leur statut leur conférerait, ils naviguent cependant à l'intérieur d'univers culturels et sociaux différents de ceux des adultes (par exemple, les jeux vidéos).

En soi, le thème du déterminisme technique et technologique entraîne régulièrement des discours enflammés sur l'aliénation des gens par les développements desdites techniques et technologies. De tels discours existent d'ailleurs depuis longtemps dans l'histoire de la culture. Le passage de la civilisation de l'oral à celle de l'écrit ne s'est pas fait sans heurts, au contraire (Postman, 1983; Carey, 1989; Gonnet, 1999). Platon, déjà, soulignait dans *Phèdre* les méfaits de l'écriture sur la mémoire des gens, comme le rappelle Gonnet (1999). Platon fait raconter à Socrate l'histoire du dieu Theuth (qu'il qualifie de démon), inventeur de plusieurs arts, dont l'écriture. Selon Theuth, cette dernière constituerait un remède à l'oubli et à l'ignorance, et il voulait la voir répandue parmi les Égyptiens grâce à l'intercession du roi Thamous. Cependant, Thamous ne voyait pas d'un bon œil cette invention qui ne pourrait que créer le contraire de ce pourquoi Theuth l'avait élaborée :

[...] c'est ainsi que toi, père de l'écriture, tu lui attribues bénévolement une efficacité contraire à celle dont elle est capable ; car elle produira l'oubli dans les âmes en leur faisant négliger la mémoire : confiants dans l'écriture, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non plus du dedans, du fond d'eux-mêmes, qu'ils chercheront à susciter leurs souvenirs ; tu as trouvé le moyen non pas de retenir, mais de renouveler le souvenir, et ce que tu vas procurer à tes disciples, c'est la présomption qu'ils ont la science, non la science elle-même ; car, quand ils auront beaucoup lu sans apprendre, ils se croiront très savants, et ils ne seront le plus souvent que des ignorants de commerce incommode, parce qu'ils se croiront savants sans l'être. (Platon, 1992, p. 191)

Le danger suscité par le texte écrit influençant négativement les gens constituait une préoccupation pour Platon :

C'est que l'écriture, Phèdre, a un grave inconvénient, tout comme la peinture. Les produits de la peinture sont comme s'ils étaient vivants ; mais pose-leur une question, ils gardent gravement le silence. Il en est de même des discours écrits. On pourrait croire qu'ils parlent en personnes intelligentes, mais demande-leur de t'expliquer ce qu'ils disent, ils ne répondront qu'une chose, toujours la même. Une fois écrit, le

discours roule partout et passe indifféremment dans les mains des connaisseurs et dans celles des profanes, et il ne sait pas distinguer à qui il faut, à qui il ne faut pas parler. S'il se voit méprisé ou injurié injustement, il a toujours besoin du secours de son père ; car il n'est pas capable de repousser une attaque et de se défendre lui-même. (Platon, 1992, p. 192-193)

Gonnet remarque très justement la position ambiguë dans laquelle se place Platon, relatant *par écrit* pourquoi l'écrit est source potentielle de corruption pour les individus (1999). Cette révolution de l'oral vers l'écrit s'est pourtant produite, donnant naissance à de nouveaux modes de communication, de nouvelles façons d'échanger et de concevoir le monde, modifiant certaines bases de la société.

Or, sans affirmer que nous assistons à une nouvelle révolution, celle d'une civilisation de l'écrit vers une civilisation de l'image, nous pouvons tout de même noter que les modes de communication se transforment radicalement depuis les cinquante dernières années<sup>4</sup>. Tardy parle d'ailleurs d'une civilisation iconique (1973). L'omniprésence des médias crée des bouleversements dans la structure sociale, faisant ressurgir plusieurs discours à saveur technologiquement déterministe, semblables à celui de Platon au sujet de l'écriture. Ce qui demeure cependant, c'est que les changements qu'apportent les médias dans la société ne se font pas sans heurts, comme les propos sur l'influence négative qu'ils exercent le démontrent.

D'autres échos se font toutefois entendre à ce sujet. Le concept de «moral panic» développé par Cohen en 1972 a été repris par plusieurs auteurs afin de démontrer, au-delà des recherches sur la réception active des médias dans les années cinquante et soixante, que la peur et l'inquiétude générées par la présence des médias ne sont pas fondées. Cohen définit ainsi son idée:

---

<sup>4</sup> Sans vouloir tomber dans un relativisme historique contreproductif, et même s'il est parfaitement humain pour quelqu'un de considérer que l'époque dans laquelle il vit constitue le théâtre de bouleversements fondamentaux (ce «quelqu'un» devant s'adapter à ces transformations), il serait présomptueux d'affirmer que les quelques générations ayant assisté à l'émergence des médias de masse couvrent une période assez longue permettant d'assurer que ce changement constitue une révolution ; cela ne sera observable qu'à très long terme.

«Calling something a ‘moral panic’ does not imply that this something does not exist or happened at all and that reaction is based on fantasy, hysteria, delusion and illusion or being duped by the powerful. Two related assumptions, though, require attention – that the attribution of the moral panic label means that the ‘thing’s’ extent and significance has been exaggerated (a) in itself (compared with other more reliable, valid and objective sources) and/or (b) compared with other, more serious problems. This labelling derives from a wilful refusal by liberals, radicals and leftists to take public anxieties seriously. Instead, they are furthering a politically correct agenda: to downgrade traditional values and moral concerns. » (2002, p. viii)

Pour l’auteur, cinq éléments servent à définir qu’une panique morale<sup>5</sup> à l’égard d’un phénomène social se développe. Premièrement, une inquiétude émerge au sujet d’une menace potentielle ou imaginée. Puis, une forme d’hostilité à l’endroit des acteurs et/ou des organisations incarnant le problème ou refusant de s’y pencher naît. Ensuite, un consensus se déploie à l’idée que la menace potentielle ou imaginée est sérieuse et réelle et surtout qu’une solution pour y remédier doit être mise sur pied. Des groupes d’influence et de l’élite participent de ce consensus, dont les médias de masse qui aident à répandre des informations sur la menace. Une disproportion s’installe : il y a exagération du nombre ou de la force des cas supportant l’existence de la menace, principalement en termes de dommages causés et de risques supplémentaires si elle demeure ignorée. Finalement, cette panique morale explose et se transmet subitement et sans avertissement dans la société, étant passée du statut de potentialité à celui de réalité. (Cohen, 2002)

Plusieurs recherches semblent démontrer que l’acceptation des effets unilatéralement négatifs des médias sur les enfants n’est plus aussi large aujourd’hui qu’autrefois (Baton-Hervé, 2000; Auclair, 2001; Vedel, 2001). Des erreurs méthodologiques dans certaines expériences célèbres sur la réception, comme celle de la poupée *Bobo* par exemple, ont été mises au jour afin de rééquilibrer les conceptions<sup>6</sup>. «Ultimately, (...), the major limitations of mainstream

---

<sup>5</sup> C’est ainsi que nous traduisons le concept de Cohen.

<sup>6</sup> Cette expérience menée en 1963 par Albert Bandura auprès de 96 enfants âgés de 3 à 6 ans impliquait une poupée gonflable de 1,52 m de hauteur, nommée *Bobo*. Les enfants, séparés en différents groupes, visionnaient divers actes d’agression contre cette poupée, sur des supports télévisuels, filmiques ou de type bande dessinée. Une fois en présence réelle de la poupée, Bandura a constaté que les enfants la frappaient. Il a donc conclu qu’ils imitaient dans la réalité les comportements violents qu’ils avaient vus à travers les médias.

research on television violence derive from its failure to address the meaning of violence, both on television and in everyday life.» (Buckingham, 1993, p. 12). Il est entendu que certains domaines, comme la présence de la violence dans les médias, ont un fort capital politique et demeurent donc au centre des débats, mais la nuance reste de mise :

«Nevertheless, this kind of connection between ‘bad’ media and violent crime has become part of a commonsense demonology which can easily be invoked by politicians and others seeking to demonstrate their moral authority and responsibility – and in the process, to distract attention from more deep-seated causes of violence in society. Proposals to regulate media violence are less likely to encounter opposition than attempts to address what are by any measurement more significant contributory causes of violent crime, such as poverty and family breakdown – or, in the United States, the ready availability of lethal weapons. What is perhaps most striking here is how, in many apparently secular societies, forms of evangelical Christianity have been so successful in defining the terms of public debate on this issue. » (Buckingham, 2000a, p. 124)

Buckingham (2000a) et Sternheimer (2003) utilisent à leur tour le discours de Platon dans sa *République* sur l’effet négatif de certaines histoires sur l’imaginaire des enfants, mais, contrairement à Levine, pour démontrer cette fois-ci que les craintes à ce sujet datent de plusieurs centaines d’années. Pour ces deux auteurs, cet argument tient de la nostalgie, d’un désir fantasmatique de retourner à un âge d’or imaginaire de l’enfance hermétiquement protégée, âge d’or qui n’a jamais historiquement existé. Débattre des arguments procontrôle des contenus médiatiques nous entraînerait dans une logique non constructive centrée sur l’émotivité (Buckingham, 2000a).

Les inquiétudes actuelles concernant l’effet négatif des médias sur le comportement des enfants font écho aux craintes de l’époque victorienne, de l’époque edwardienne, de l’époque d’après-guerre, de l’époque contemporaine... : «Continuities over many generations in the ‘moral panics’ induced by fears of new technology interacting with revised forms of popular culture should have become apparent by now.» (Springhall, 1998, p. 156). Springhall explique que notre jugement ne devrait pas se fonder sur la base des quelques individus, parmi les millions d’êtres humains composant la société, qui modèlent leurs crimes sur des productions de fiction : il ne s’agit après tout que de comportements exceptionnels.

Sternheimer insiste aussi sur le fait que notre connaissance de ces crimes spectaculaires vient de leur diffusion médiatique : il n'y en a pas à tous les coins de rue.

«Blaming popular culture or the media for causing violence and juvenile crime, argue Martin Barker and others, 'is our society's equivalent of blaming illness and the death of pigs on witchcraft'. Western societies which refuse self-knowledge by succumbing to more or less continuous 'moral panics' over mass entertainment are hardly well-equipped to withstand the upheavals of the end of the century. » (Springhall, 1998, p. 162)

Une trop grande importance mise sur l'influence négative des médias dans la société révèle entre autres le détournement d'attention du cœur des problématiques sociales que constituent la violence et le crime : pauvreté, utilisation des drogues, autorité parentale trop faible ou trop coercitive, délinquance, diminution des liens d'appartenance à la communauté, etc. (Sternheimer, 2003).

«At least since the 1830s, if not before, each time Britain or American society has found itself in confusion or crisis, often because of perceived rises in juvenile crime, there have been attempts to shift blame for social breakdown onto the entertainment forms of the age: penny theatres, 'penny dreadfuls', dime novels, gangsters films, 'horror comics', television, 'video nasties', and now video games have each in turn played the role of 'folk devils' which *must* be causing delinquency. » (Springhall, 1998, p. 160)

Fowles souligne que la violence médiatique contenue dans les fictions demeure symbolique et que les enfants sont capables de faire la différence entre les artifices du montage et du scénario et la réalité (1992 et 1999). Il décrit l'effet cathartique des scènes dramatiques dans les produits médiatiques, effet auquel sont sensibles les enfants, leur permettant d'évacuer le surplus de tension psychologique, tout comme l'avait décrit Aristote dans sa *Poétique*.

Il est intéressant de noter que les discours sur l'effet des médias ont glissé des considérations à saveur sociologique (dans les années 1950, 1960 et 1970) aux aspects psychologiques qui ont des répercussions sociales (depuis les années 1980) : les auteurs, qu'ils dénoncent le pouvoir néfaste des médias ou qu'ils choisissent plutôt de démontrer que cette puissance



supposée demeure somme toute relative, s'appuient dorénavant sur l'individu comme membre d'un groupe social plutôt que sur la société dans son intégralité.

La peur des médias peut être assimilée à une inquiétude face à l'avenir. Cette peur, transposée sur les médias, symboles de la société contemporaine, et sur les enfants, symboles de l'avenir, accentue la perception selon laquelle la consommation médiatique actuelle des enfants corromprait leurs valeurs et leurs comportements de futurs citoyens (Sternheimer, 2003). Or, un des plus grands dangers pour les enfants ne réside pas dans les médias, mais bien dans les décisions que les adultes prennent à leur endroit (Sternheimer, 2003). Les médias ne restent bien entendu pas blancs comme neige. Entre autres, la faible représentation de groupes sociaux minoritaires, la focalisation sur le spectaculaire au détriment de l'informatif et la propagation des stéréotypes sont des exemples de critiques qui doivent leur être adressées. Néanmoins, malgré l'acharnement parfois observé contre eux, les jeunes et la culture populaire qui leur appartient, qu'ils créent, et qui s'expose principalement à travers les médias ne constituent pas l'essence des problèmes sociaux décriés par les tenants de l'influence négative des médias comme cause de ces problèmes sociaux (Buckingham, 1998 et 2000b): «Alienation, or the feeling of disconnection from others and from society, is a central adult fear, but is a condition that the youth-bashing discourse itself often serves to create.» (Sternheimer, 2003, p. 52). Les enfants figurent parmi les symboles traditionnels de l'avenir et du changement; or, ces deux notions suscitent régulièrement des inquiétudes. Sternheimer conclut que les médias, qui suscitent la crainte d'une influence négative sur les représentants de ces deux notions, deviennent eux-mêmes l'objet de cette peur, une émotion très puissante. Tout comme Buckingham, elle croit que les efforts devraient plutôt être dirigés vers la résolution des vrais problèmes sociaux; décharger la responsabilité de ces maux sur l'objet plus facilement attaquant que constituent les médias demeure vain.

## 1.2 L'éducation aux médias

### 1.2.1 Prolégomènes ayant présidé au développement de l'éducation aux médias

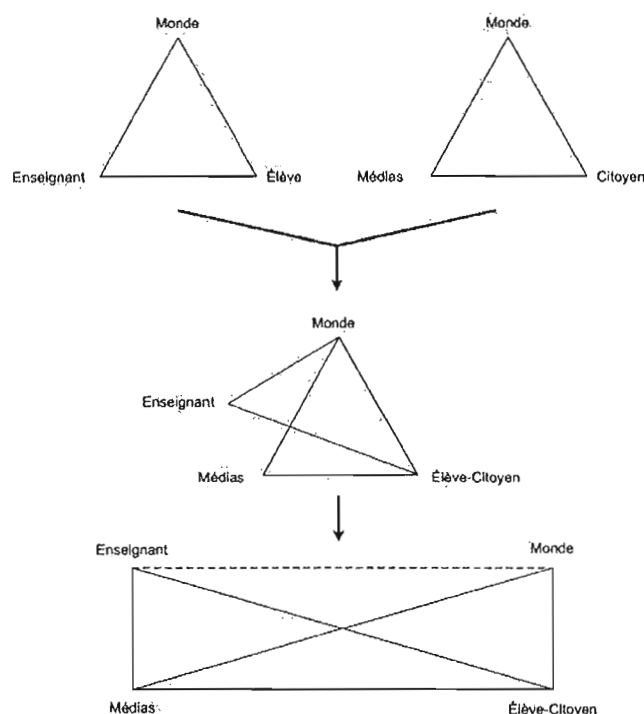
Alors que certains prônent un contrôle à la limite de la coercition via une régulation sévèrement encadrée des contenus médiatiques, d'autres défendent davantage la nécessité d'une éducation aux médias.

Afin d'apaiser les inquiétudes concernant l'impact des médias sur l'enfant, qu'elles relèvent d'une forme de panique morale, qu'elles soient fondées ou qu'elles s'avèrent largement exagérées, plusieurs auteurs s'entendent sur l'utilité d'introduire l'étude des médias à l'école (Buckingham, 2000a et 2000b; Sternheimer, 2003).

«We cannot return children to the secret garden of childhood, or find the magic key that will keep them forever locked within its walls. Children are escaping into the wider adult world – a world of dangers and opportunities, in which the electronic media are playing an ever more important role. The age in which we could hope to protect children from that world is passing. We must have the courage to prepare them to deal with it, to understand it, and to become active participants in their own right. » (Buckingham, 2000a, p. 207)

Une des fonctions premières de l'enseignement consiste à agir sur l'environnement des enfants afin de les préparer à fonctionner de leur propre chef dans l'avenir (Popper, 1994). La construction du sens critique, entre autres choses, est cruciale lorsque l'on parle d'éducation aux médias. Rivoltella explique d'ailleurs que cette construction, par la pratique éducative, rééquilibre le pouvoir entre les citoyens et les médias qui les informent et les divertissent (2001). En reprenant la grande peur figée dans la présence de violence dans les médias, il est possible de dégager un modèle de réappropriation du sens critique des spectateurs au moyen de l'éducation aux médias qu'ils auraient reçue (De Smedt, 2001). Il est généralement admis que l'école et les médias constituent deux des principales manières dont les enfants acquièrent les informations et développent leur expérience dans la société occidentale (Postman, 1983; Masterman, 1985; Buckingham, 1993; Piette, 1994 et 1996; Gonnet, 1999 et

2001; Laramée, 1998). Par conséquent, l'école ne constitue plus l'unique voie privilégiée pour l'acquisition du savoir<sup>7</sup>. Le système éducatif et l'industrie médiatique semblent entrer en concurrence. De Smedt suggère néanmoins que l'école peut opérer une médiation entre les élèves et les médias, par le biais de l'éducation aux médias. Nous reproduisons le schéma de sa pensée, tel qu'il l'a présenté en 2001 dans le recueil *Médias, violence et éducation*.



**Figure 1.1** Médiation entre l'élève et les médias, à travers l'éducation aux médias dispensée à l'école (tirée de : De Smedt, 2001, p. 142-143)

Ce schéma expose les deux triangles de l'acquisition du savoir par les enfants : ils sont d'une part confrontés à leur enseignant et au monde dans lequel ils vivent dans l'institution scolaire, comme ils sont (et seront toute leur vie) en relation avec les médias et le monde dans la société. Or, l'institution scolaire étant partie prenante de la société, De Smedt joint ces deux

<sup>7</sup> Un nombre incalculable d'études sur la quantité d'heures que les enfants nord-américains et européens passent devant l'écran de télévision, et plus récemment l'écran d'ordinateur, appuie d'ailleurs cette affirmation.

triangles pour former le rectangle démontrant les relations interreliées et continues entre les enfants futurs citoyens, le monde au sein duquel ils évoluent et dans lequel ils agiront, les médias omniprésents et les enseignants avec lesquels ils travaillent dans l'école. Ce schéma assemble et unit ainsi le moment de l'enfance à l'école et le moment de l'âge adulte dans la société afin de démontrer premièrement que les médias et l'école représentent tous deux une bonne partie de la façon dont les enfants acquièrent le savoir et, en second lieu, que la présence des médias, se prolongeant au-delà de l'école, peut donc être intégrée à cette dernière.

L'importance de l'éducation aux médias n'est pas tant de créer des spécialistes des médias que de plutôt favoriser l'émergence d'une réflexion sur les contextes de la réception des messages qu'ils diffusent. «Il n'est d'ailleurs pas prouvé que l'acquisition d'un tel savoir puisse transformer la pratique habituelle [de la consommation médiatique.]» (Chalvon, Corset et Souchon, 1991, p. 154).

L'intensification de l'activité médiatique dans les années vingt, trente et quarante, de même que l'utilisation qui en était faite dans le contexte social de l'époque a fait germer l'idée, dans les milieux universitaires britanniques, de la nécessité d'éduquer les gens pour contrer l'influence des médias : les effets de la propagande inquiétaient nombre d'intellectuels. Le champ de l'éducation aux médias a émergé suite aux questionnements sur la médiocrité de la culture populaire, sur la notion des industries culturelles et sur l'affrontement entre culture supérieure, culture médiocre et culture brutale<sup>8</sup>.

Leavis et Thompson, en 1933, sont parmi les premiers auteurs à s'être penchés sur la question de l'influence des médias sur les enfants et sur les moyens à prendre afin de renverser la vapeur, à leur avis très dense (1962). L'abbé Bethleem, en France, avait déjà publié, en 1928, un volume traitant de l'influence de la presse sur l'humain : «La presse toxique règne sur l'homme. Or, l'homme n'est pas éclairé et il s'empoisonne. Il faut faire son éducation.» (*in* Gonnet, 2001). Aux États-Unis, dans les années 1880, le directeur des écoles publiques de

---

<sup>8</sup> Pour des approfondissements à ce sujet, voir Edward Shils : «Mass Society and its Culture», *in Daedalus*, vol. 89, no. 2, 1960.

Salem au Missouri prévoyait quant à lui l'utilisation active des journaux imprimés en classe afin d'initier les élèves aux fondements d'une démocratie active (Gonnet, 2001). Les positions de Leavis, Thompson et Bethlehem sont opposées à celles du directeur de Salem, mais toutes deux témoignent des principales visions de l'éducation aux médias qui existent encore aujourd'hui.

L'école critique de Francfort s'est abondamment occupée de débattre de ces questions. Rapidement toutefois, l'élitisme qui peut se dégager des conclusions de penseurs importants tels qu'Adorno et Horkheimer a stimulé la réflexion d'autres chercheurs afin d'aménager une forme d'équilibre. Stuart Hall, à la suite de Hoggart, a développé le courant des «cultural studies», s'attardant à la fameuse «masse», cherchant à évaluer l'empreinte des activités culturelles populaires de même que l'appropriation de la culture par les gens. Les études culturelles ont permis de resituer la culture dans un contexte plus concret, là où elle s'actualise.

Ces deux attitudes à l'égard de la culture et des médias ont influencé en grande partie l'éducation aux médias. En effet, au fondement du champ d'études se situe la question de l'influence négative des médias. Cette base de réflexion a largement contribué à l'étiquette péjorative enveloppant la discipline dès ses débuts, aux yeux des défenseurs de l'idée de la liberté individuelle ainsi qu'à ceux des thuriféraires du libre marché (les médias participant activement du libéralisme économique et du projet capitaliste dans son aspect de la consommation de masse). D'autre part, les «Cultural Studies» ont amené la question de la participation active des individus dans la culture, la question des usages qu'ils en font et des satisfactions qu'ils en retirent («uses and gratifications»). Les médias peuvent certes être étudiés sous une loupe idéologique, mais également de l'intérieur, c'est-à-dire à travers la production de messages médiatiques. La compréhension de leur fonctionnement par la pratique a donc été exploitée par divers programmes d'éducation aux médias.

Dans un autre registre, l'école de Columbia aux États-Unis a réussi à démontrer que les récepteurs des messages médiatiques, longtemps considérés passifs et influençables (entre autres au regard des théoriciens de l'école de Francfort), jouaient un rôle actif dans le

contexte de réception des produits médiatiques. Elihu Katz et Paul Lazarsfeld ont élaboré la théorie du «two-step flow of communication» (1955). Cette théorie explique le rôle important joué par les leaders d'opinion au sein d'une communauté de récepteurs. Les messages médiatiques ne sont pas gobés dans leur intégralité, mais sont plutôt soumis à une redéfinition interprétative dans le contexte de leur réception. En effet, la réception individuelle dépend largement du contexte dans lequel elle a lieu et des échanges qui s'ensuivent à son sujet. La transmission est donc relayée par plusieurs points d'ancrage depuis l'émetteur et son intention jusqu'au récepteur dans son environnement (Katz et Lazarsfeld, 1955). Dans le même ordre d'idées, Hall a publié un article célèbre au sujet de l'encodage et du décodage des messages médiatiques qui traduit, sous l'angle de leur appropriation individuelle, l'influence de l'intention émettrice et de la compréhension réceptrice (1980). L'éducation aux médias a su s'enrichir de ces théories afin d'établir plus solidement ses assises.

L'éducation aux médias n'est pas un champ d'études nouveau. Il s'est déployé au moment même où les médias ont pris une place de plus en plus importante socialement. Les qualifications de «direction des consciences» ou encore «d'éteignoir de concupiscence» furent très tôt apposées sur ce champ de recherche. Ces étiquettes sont d'ailleurs difficiles à décoller. L'éducation aux médias réfère souvent à l'idée selon laquelle les gens doivent être mis en garde contre l'influence nocive que les médias tout-puissants imposent aux individus qui doivent donc être éduqués (avec tout le poids péjoratif qui accompagne ce verbe dans ce contexte). Il existe un aspect très moralisateur entourant l'éducation aux médias, aspect qui peut rebuter toute personne sensible aux effets néfastes d'une censure régulatrice et contraignante, les racines de l'éducation aux médias se situant entre autres dans le terreau de la crainte de la manipulation médiatique. Cette conception peut sembler freiner les libertés individuelles, enchaîner la liberté d'expression, promouvoir l'idée selon laquelle les médias sont nocifs parce qu'asservissants. L'idée de démocratisation de la culture si chère à l'Occident, le concept de liberté associé à la fréquentation des médias de masse, la mentalité selon laquelle le libre-arbitre des consommateurs doit être célébré semblent tous trois entrer en contradiction avec le fait d'éduquer, activité rapidement associée à une forme de coercition ou de carcan.

Parler d'éducation aux médias peut donc sembler un retour en arrière, surtout que plusieurs intellectuels affirment avec justesse que la population est maintenant habituée à vivre en présence des médias; les individus acquièrent très tôt dans leur vie une forme de compétence à leur égard, ainsi qu'une capacité de discernement et de jugement critique à leur endroit. Hammer indique à ce sujet: «it is common knowledge that young children are highly skilled at recognizing patterns in the media [...]» (1995, p. 35). Nous ne cherchons pas à remettre en cause cette affirmation; il nous semble toutefois pertinent de souligner que le jugement ne s'affine qu'à la suite des expériences que chaque personne vit durant la période où elle se développe, puis tout au long de son existence (Pichette, 2002). La capacité de discernement et de jugement n'est pas innée, malgré la présence de cette forme de compétence à l'égard des médias qui apparaît très tôt dans la vie, notamment par leur fréquentation précoce et constante.

À la suite de Hammer, Buckingham et Sternheimer, entre autres, Andersen, Duncan et Pungente s'accordent eux aussi pour affirmer qu'il est inutile de céder à une panique morale (pour reprendre le concept de Cohen) lorsqu'il est question de la passivité des enfants à l'égard des médias, donc de l'influence de ces derniers sur les premiers.

«Audience study should make us sceptical of the effects model in media research; it should also make us wary of the questionable research base behind typical moral panics in recent years – that the kids are being turned into zombies or little hellions because of the media – and the subsequent urge to censor or ban controversial media material. That most young people manage to mediate rather effectively controversial or violent media texts correlates nicely with the important insights of audience research. » (Andersen, Duncan et Pungente, 1999, p. 144)

### **1.2.2 Fondements théoriques de l'éducation aux médias : différentes classifications**

Nous avons vu que l'idée selon laquelle les médias aliènent les gens, les manipulent et sont sources de dangers était fort répandue durant les années 1920, 1930, 1940, jusqu'aux études sur la réception active. La nécessité de donner des outils aux enfants pour se prémunir des

effets négatifs des médias de plus en plus présents au sein de la société constitue donc le premier pas dans l'établissement d'une pensée au sujet de l'éducation aux médias ; cette trace persistante demeure.

### **1.2.2.1 La classification de Masterman (trois paradigmes)**

Le britannique Masterman, un des penseurs les plus actifs en éducation aux médias à travers l'Occident, divise en trois grands moments la courte histoire de l'éducation aux médias. Le premier paradigme à l'intérieur duquel s'est développée l'éducation aux médias, l'approche «vaccinatoire» (Gonnét, 2001) ou «inoculatoire» (Masterman, 1985) selon les auteurs, a constitué le point de démarrage des projets en éducation aux médias. La culture populaire associée aux médias de masse en pleine expansion (radio, «comic books», cinéma, puis télévision) était perçue comme menaçante par les penseurs de l'époque. Les enfants ne devaient pas se détourner des arts nobles en général et de la littérature en particulier. Sans projet précis, certains professeurs dispensaient des mises en garde, faisant valoir la supériorité de la culture d'élite. Cependant, l'intérêt des enfants n'allait que grandissant vers les produits des médias. Cette approche protectionniste, même si elle a été remplacée par d'autres, a néanmoins laissé une très profonde marque sur le champ de l'éducation aux médias, marque encore perceptible aujourd'hui. N'oublions pas que l'impact de cette approche va de pair avec la force de la crainte de l'aliénation qu'ont générée les médias et qu'ils continuent encore d'engendrer. Cette logique vaccinatoire, visant à dispenser les outils nécessaires aux enfants afin d'éviter de subir la manipulation médiatique, s'est étendue, selon Masterman, des années 1930 jusqu'au début des années 1980 (1985). Nous croyons cependant que les conséquences de cette vision continuent de hanter encore aujourd'hui les projets d'éducation aux médias.

Les études sur les effets, sur la réception active aux États-Unis de même que les recherches des «cultural studies» en Grande-Bretagne ont donné naissance à une seconde approche à partir des années 1960 jusqu'aux années 1970. Ce second paradigme, imbriqué dans le premier, a surtout évolué en Grande-Bretagne, entre autres grâce à la participation du British



Film Institute. La logique de la seconde approche des «popular arts» (Masterman, 1985; Jacquinot, 1995), que l'on pourrait qualifier de «discriminatoire» (Lipton, 2000), ou de «jugement critique» (Gonnet, 2001), visait à apprendre aux enfants les qualités intrinsèques des produits médiatiques, principalement du cinéma. Il s'agissait de distinguer les bons produits des mauvais, d'analyser les raisons et les critères de cette discrimination. Les enseignants cherchaient à démontrer que certains produits des médias avaient une valeur artistique équivalente à celle d'œuvres littéraires par exemple, alors que d'autres n'étaient que vulgarité et loisir facile. Plusieurs problèmes sont toutefois brusquement surgis suite à l'utilisation de cette approche : le jugement sur une œuvre ne pouvant être quantifié objectivement, la subjectivité apparaissait très vite. De plus, l'établissement de critères esthétiques ne correspondait pas à l'intérêt des jeunes : le seul média jugé valable pour cet enseignement était le cinéma, ce qui catégorisait le reste et surtout la télévision dans le groupe des médias sans valeur artistique. Cette approche, même si elle ne se fondait plus entièrement sur une base négative («les médias et leurs produits sont mauvais»), n'avait pas les moyens de définir efficacement une méthode d'analyse satisfaisante puisque trop subjective. Elle a d'ailleurs été rapidement laissée de côté.

Le troisième paradigme, tel que défini par Masterman au milieu des années 1980, prend appui sur un grand principe qu'il est un des premiers à avoir dégagé, dans le cadre de l'éducation aux médias : le principe de non-transparence (1985). Les médias ne présentent pas la réalité, ils la «re-présentent» (Masterman, 1985). La réalité est reconstruite par les artifices médiatiques. Il s'agit pour Masterman de définir les médias comme des systèmes symboliques ou figuratifs (Laramée, 1998). Cette troisième approche s'inspire beaucoup de la sémiologie, avec sa définition des liens entre les signifiants et les signifiés. Cependant, Masterman va plus loin que de simplement étudier les messages. Il suggère plutôt de déconstruire le rôle et la place que tiennent les médias dans la société afin d'ouvrir des pistes de réflexion pour les élèves. Les médias expriment un point de vue sur les sujets et les objets dont ils parlent, tout en les présentant comme de simples reflets de la réalité. La plupart des projets d'éducation aux médias récemment développés en Occident se rallient à cette proposition de non-transparence.

Le concept de représentation est au cœur du principe de non-transparence. Jacquinot (1987) définit la représentation comme une forme de l'activité cognitive humaine qui consiste à produire des symboles tenant lieu d'autres entités. L'image, omniprésente dans les médias de masse, fait figure de symbole d'une réalité, sujette à interprétation. Dans les conditions sociales actuelles, cette omniprésence de l'image devient centrale dans l'éducation aux médias.

D'ailleurs, plusieurs réticences à l'utiliser ou à enseigner les codes permettant de la déchiffrer surgissent. Chesnais nous rappelle toutefois que ce n'est pas la première fois dans l'histoire que des réticences semblables au sujet de l'image apparaissent (1994). En effet, lors de l'avènement de l'imprimerie qui a bouleversé bien des choses à la fin du Moyen Âge, l'éducation entre autres, l'estampe est également apparue. Or, le système éducatif ne s'est pas approprié l'estampe comme il s'est accaparé de l'imprimé. La supériorité supposée du langage, oral et écrit, sur l'image ne date donc pas d'hier. Les systèmes éducatifs tels qu'ils sont construits en Occident tablent beaucoup sur la tradition et demeurent conservateurs (ceci dit sans connotation péjorative), ce qui peut expliquer en partie ce phénomène de rejet de l'image encore aujourd'hui. Celle-ci est largement adjointe aux médias : les médias et les images sont associés à l'émotion, l'éducation et l'écrit à la rationalité. Il n'est ainsi pas surprenant que l'éducation aux médias ait de la difficulté à s'implanter dans le système éducatif. Néanmoins, De Smedt nous indique que «si [les] médias et [l']éducation s'opposent, tous deux ont également une nature commune : ce sont des institutions sociales, issues de la société, qui contribuent à la reproduire et à la modifier.» (1994, p. 94).

#### **1.2.2.2 La classification de Piette (deux phases)**

Piette, pour sa part, divise les étapes évolutives du champ d'études en deux grandes phases : la phase d'expérimentation et la phase de consolidation (1994, 1995 et 1996).

La phase d'expérimentation comporte six différentes approches de l'éducation aux médias, que Piette appelle des perspectives (1994, 1995 et 1996; Laramée, 1998). Cette phase a

débuté dans les années 1970 pour se poursuivre jusqu'au milieu des années 1980. Par ailleurs, Laramée précise avec justesse que ces six perspectives sont reliées aux théories de la communication (1998). Piette explique que durant cette période, il y avait peu de cohérence entre les divers mouvements, le champ disciplinaire n'étant pas clairement défini (1994 et 1996). Premièrement, la perspective des effets se fonde sur le fait que les médias entretiennent une dangereuse confusion entre la réalité et la fiction et que leurs effets néfastes doivent être contrés. L'objectif des enseignants consistait donc à démontrer activement ces effets négatifs des médias afin que les élèves puissent développer leur jugement critique (1994, 1995 et 1996). Au regard de ce que nous avons vu dans les sections précédentes de ce chapitre, cette perspective se rattache à l'un des piliers sur lesquels l'éducation aux médias s'est d'abord appuyée : la crainte envahissante générée par la manipulation aliénante des médias sur le jugement des gens.

En second lieu, la perspective des usages et satisfactions («uses and gratifications»), de son côté, emploie une attitude plus positive en éducation, basée sur ce que les enfants font des médias plutôt que sur ce que les médias font aux enfants. Il s'agit d'une perspective plus fonctionnaliste. Les médias sont ici perçus comme des fenêtres sur le monde, permettant l'élargissement des horizons des élèves (Piette, 1994, 1995 et 1996). Ces derniers ne sont plus considérés comme des victimes potentielles des médias, mais bien comme des récepteurs actifs. L'école de Columbia et ses recherches sur les effets et sur la réception active sont au cœur de cette perspective, de même que la position des «cultural studies» à l'égard de la culture populaire.

La perspective critique, relevant principalement de l'école de Francfort, s'avère plus marxiste dans son approche (Piette, 1994, 1995 et 1996). Les médias sont considérés comme des véhicules de l'idéologie sociale dominante, servant les intérêts de certains groupes particuliers, généralement de l'élite. La dynamique sociale est au centre des enjeux. Les effets manipulatoires des médias sont puissants, aliénant les masses et nivelant leurs intérêts vers le bas, afin de mieux les contrôler et de leur retirer le pouvoir de s'exprimer et le désir de changer leur condition. Le contrôle et la propriété des médias doivent activement être mis au jour par l'éducation pour que les enfants ne succombent pas au piège tendu par l'élite

bourgeoise à travers les médias et pour que les inégalités sociales ne soient pas reproduites indéfiniment (Piette, 1994, 1995 et 1996). Cette perspective très hargneuse à l'endroit des médias rappelle les propos de l'abbé Bethlehem.

Ensuite, la perspective sémiologique met l'accent sur l'étude des messages plutôt que sur l'observation des canaux de transmission. Le langage et les textes médiatiques sont à l'honneur. Il s'agit pour les enfants de comprendre que les médias imposent des cadres interprétatifs. Les projets d'éducation aux médias relevant de cette perspective ont pour objectif que les enfants s'approprient le sens des messages médiatiques par la connaissance des codes et des signes utilisés (Piette, 1994 et 1996).

Cinquièmement, la perspective éthique concentre ses efforts sur les valeurs véhiculées par les médias (Piette, 1994, 1995 et 1996). Si la perspective critique et celle des effets utilisaient la crainte de la manipulation médiatique, la perspective éthique est plutôt centrée sur la crainte du pouvoir de fascination et de séduction que les médias peuvent exercer. L'étude des modèles relationnels proposés par les médias ainsi que celle de la représentation des clichés sexistes ou violents comme vecteurs de reproduction de comportements sociaux inacceptables deviennent le cœur de ces projets éducatifs (Piette, 1994 et 1996).

En dernier lieu, la perspective pratique englobe les projets éducatifs dont l'objectif principal est de donner l'opportunité aux enfants de réaliser des produits médiatiques (Piette, 1994, 1995 et 1996). Cette perspective met de l'avant le concept très connu en pédagogie selon lequel «on apprend en le faisant» (Jacquinot, 1985).

La seconde phase, dont Piette situe l'apparition vers le milieu des années 1980, en est une de consolidation (1994, 1995 et 1996). Cette période prend forme avec l'avènement du principe de la non-transparence des médias édicté par Masterman dans son livre *Teaching the Media* (1985), dont nous avons déjà parlé. De ce principe, Piette tire quatre domaines d'investigation à la base des projets d'éducation aux médias : l'étude des sources qui produisent les messages médiatiques, la rhétorique des médias, l'étude des dimensions idéologiques des messages et l'étude du public (1994, 1995 et 1996). Il s'agit sommairement d'enseigner aux enfants à

s'interroger sur ceux qui contrôlent, fabriquent et diffusent les messages médiatiques, de comprendre les techniques utilisées pour transmettre les messages, de s'interroger sur les systèmes d'idées et de valeurs au fondement des messages (questions sur le pouvoir et les rapports de force) et de comprendre les diverses interprétations possibles de ces messages (Piette, 1994).

Le développement de l'éducation aux médias se poursuivant, Piette identifie dorénavant sept champs d'investigation ou objets d'étude : les producteurs, les langages, les représentations, les types de messages, les publics, les technologies et l'esthétique (2002). Ces thèmes, l'esthétique en plus, correspondent à la réflexion de Gonnet à ce sujet (1999).

Les thèmes fondamentaux que l'éducation aux médias doit couvrir semblent faire consensus. De manière générale, les divers projets d'éducation aux médias en Occident recoupent plusieurs des perspectives : il n'existe pas de purisme à ce sujet. D'autre part, l'étude des médias telle qu'elle est généralement enseignée, au Québec entre autres, l'est de façon transversale, c'est-à-dire qu'elle se fait à travers diverses disciplines (français, géographie, etc.). Pichette explique ainsi que «toutes les disciplines peuvent concourir à une alphabétisation aux médias.» (1994, p. 16).

#### **1.2.2.3 D'autres classifications**

D'autres classifications plus marginales sont relevées par Roussy (1993). Laramée souligne qu'elles demeurent cependant contestées (1998). Anderson classe les divers projets d'éducation aux médias en quatre catégories : les programmes normatifs, les programmes réflexifs, les programmes culturels et les programmes sémiologiques. Les premiers sont directement reliés à l'approche de l'école de Francfort de même qu'à la perspective des effets directs et s'intéressent essentiellement à prémunir les enfants contre les contrecoups néfastes résultant de leur exposition aux médias. Les seconds s'apparentent à la perspective des usages et satisfactions telle que définie par Piette et cherchent à favoriser la réflexion des enfants sur les raisons de leur consommation médiatique. Les programmes culturels optent de leur côté

pour une approche voisine de la critique littéraire, mettant de l'avant l'étude des genres, des caractéristiques esthétiques, des représentations et des contextes de production, de diffusion et de réception. Les programmes sémiologiques, quant à eux, se basent sur l'étude des langages et des textes médiatiques afin de faire ressortir les diverses interprétations possibles des messages diffusés par les médias. (Roussy, 1994, *in* Laramée, 1998) Cette classification, datant de 1983, est très peu reprise, entre autres parce qu'elle a été définie avant l'élaboration du fameux principe de non-transparence de Masterman, lequel a révolutionné le champ de l'éducation aux médias dans les années 1980.

Pour sa part, l'UNESCO définit en 1984 trois catégories dans lesquelles les programmes d'éducation aux médias peuvent être classés : ceux abordant une approche d'inoculation (empêcher que l'influence négative des médias se propage), ceux employant une approche critique (donner aux enfants des moyens de juger les produits médiatiques) et ceux, plus pratiques, utilisant une approche communautaire (fournir les connaissances aux enfants pour qu'ils contestent les médias) (Roussy, 1994, *in* Laramée, 1998). Cette classification demeure elle aussi très peu discutée. Les classifications de Masterman et de Piette sont généralement celles qui conviennent le plus fréquemment lorsque vient le temps de regrouper les types de projets en éducation aux médias.

Nous avons résumé ces différentes classifications dans le tableau 1.1.

**Tableau 1.1**  
Différentes classifications des programmes d'éducation aux médias en Occident

Chercheur/organisme	Classification
Masterman (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inoculatoire (1930-1980)</li> <li>• Approche des «popular arts» (1960-1970)</li> <li>• Approche par le principe de non-transparence (1980-...)</li> <li>• Développement d'un quatrième paradigme : défense des valeurs démocratiques (Jacquinot)</li> </ul>
Piette (1994, 1995, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phase d'expérimentation (1970-1985) : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Six perspectives : des effets, des usages et satisfactions, critique, sémiologique, éthique et pratique)</li> </ul> </li> <li>• Phase de consolidation (1985-...) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ D'abord quatre objets d'étude : sources produisant les messages, rhétorique des médias, dimensions idéologiques des messages, étude du public</li> <li>○ Puis, sept objets d'étude : producteurs, langages, représentations, types de messages, publics, technologies et esthétique (correspondance à établir avec les travaux de Gonnet)</li> </ul> </li> </ul>
Anderson (1983)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes normatifs</li> <li>• Programmes réflexifs</li> <li>• Programmes culturels</li> <li>• Programmes sémiologiques</li> </ul>
UNESCO (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes abordant une approche d'inoculation</li> <li>• Programmes employant une approche critique</li> <li>• Programmes utilisant une approche communautaire (pratique)</li> </ul>

### 1.2.3 L'éducation aux médias : historique à travers l'Occident

Longtemps, l'éducation aux médias n'a été constituée que de projets isolés. Les projets d'envergure en éducation aux médias ont réellement pris forme dans les années 1970. Cette décennie a été fondatrice de la réflexion sur l'éducation aux médias en Occident, notamment sous l'impulsion déterminante de l'UNESCO qui développa des groupes de travail sur la question.

Une première définition de l'éducation aux médias émergea dès 1973 :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie. (*in* Morsy, 1984, p. 7)

En 1979, l'UNESCO a redéfini le domaine de l'éducation aux médias :

[Par éducation aux médias, il convient d'entendre] toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux [...] et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias. (*in* Morsy, 1984, p. 8)

Il est aisé de constater les différences entre ces deux définitions, la seconde caractérisant clairement la nécessité de situer les médias dans le contexte social et non plus comme simples objets d'étude en eux-mêmes. De plus, cette définition du champ d'étude illustre bien tous les contenus et toutes les approches qu'il est possible d'envisager lorsque vient le temps de le concrétiser dans une salle de classe.



Les formes que prennent les projets d'éducation aux médias sont très variées : guides pour les enseignants, mises sur pieds de cours portant spécifiquement sur un média particulier, matériel didactique à l'intention des élèves, etc. (Piette, 1994). Les premiers pays à avoir établi des programmes d'enseignement portant sur les médias sont les pays scandinaves. La Finlande, dès 1970, a tenté d'intégrer un programme dont les fondements touchaient les inégalités dans l'accès à l'information et les conséquences de ces écarts sur la liberté d'expression (Piette, 1994). La Norvège a elle aussi été pionnière, bâtissant des cours obligatoires sur les médias dans lesquels les professeurs étaient toutefois laissés libres des thèmes qu'ils abordaient (Piette, 1994). La Suède, de son côté, a remis entre les mains de la radio d'état le mandat de produire du matériel éducatif sur le sujet à l'intention des enseignants (Piette, 1994). Les projets visaient le développement d'un regard critique sur les productions télévisuelles et cinématographiques. Cependant, ces initiatives ne furent pas nécessairement couronnées de succès; les professeurs n'étaient pas formés pour enseigner ces matières et étaient trop souvent laissés à eux-mêmes. Les projets ont malheureusement avorté suite à la défection des enseignants qui ne s'estimaient pas suffisamment formés pour dispenser cette matière (Piette, 1994).

Au début des années 1980, la France a instauré un vaste projet dans lequel plus de vingt mille élèves ont été impliqués. Ce projet cherchait à jeter un pont entre la famille, l'école et les acteurs du milieu médiatique, plus précisément télévisuel. Il s'agissait de stages de formation sur la télévision; les stagiaires devaient par la suite bâtir des activités visant à former des «Jeunes Téléspectateurs Actifs» (JTA). Le projet fut cependant rapidement démantelé, étant trop lourd à administrer. Le manque de ressources a largement contribué à l'essoufflement et à la chute du projet (Piette, 1994). Plus récemment, le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) a été mis sur pied au sein du ministère français de l'éducation et a pour mission de développer les liens entre l'école et les médias, entre autres par des activités pédagogiques offertes aux enseignants<sup>9</sup>.

La Grande-Bretagne est un des berceaux de l'éducation aux médias en Occident. Le développement de l'éducation aux médias s'est accéléré dans ce pays depuis le début des

---

<sup>9</sup> site Internet : <http://www.cleml.org>

années 1980, entre autres sous l'impulsion du BFI (British Film Institute). Les professeurs ont une part de responsabilité plus grande que dans la plupart des pays occidentaux dans l'élaboration des contenus enseignés, étant donné la structure politique moins centralisatrice du système éducatif. Cela a facilité l'implantation de cours sur les médias dans le système scolaire britannique (Piette, 1994, 1996). Il est important de noter que les divers programmes d'éducation aux médias en Angleterre se fondent sur l'idée que les médias représentent la réalité : ils ne la sont pas. Cette idée est au centre du désir de faire naître le jugement critique dans l'esprit des élèves (Piette, 1994).

Les États-Unis ont également développé des programmes d'éducation aux médias au cours des années 1970, principalement centrés sur l'étude critique de la télévision. L'impact de la violence et des stéréotypes sexuels dans les émissions de télévision était au cœur des enjeux éducatifs de cette époque. Deux visions s'opposaient : ceux pour qui la télévision avait un impact négatif prônaient un enseignement mettant les enfants en garde et les sensibilisant à la manipulation médiatique. Par contre, ceux pour qui la télévision jouait un rôle positif dans le développement des jeunes mettaient de l'avant l'expérience culturelle qu'elle permettait. Ces divers projets furent peu à peu mis de côté vers la fin des années 1980 : un fort vent de conservatisme s'empara alors du milieu de l'éducation états-unienne (sous les présidences de Reagan et de Bush père), valorisant le retour à l'enseignement strict des matières de base. Depuis quelques années, le mouvement a repris de l'ampleur et tente de se développer selon une conception moins dichotomique des médias (Piette, 1994 et 1996).

Le Canada anglais a incontestablement développé l'éducation aux médias au milieu des années 1980. L'Ontario a été la province chef de file en la matière. L'AML (Association for Media Literacy) et le Jesuit Communication Project ont travaillé activement avec le ministère ontarien de l'éducation afin de développer des projets en éducation aux médias au secondaire (Piette, 1994). La perspective britannique selon laquelle les médias représentent la réalité est celle préconisée par l'Ontario. Le ministère de l'éducation de l'Ontario exige que 10% du contenu de l'enseignement au début du secondaire traite des médias, intégrés à travers les activités des matières obligatoires, principalement les langues maternelles. Ce pourcentage passe à 33% pour les élèves en fin de secondaire. Le document *Media Literacy Resource*

*Guide*, publié en 1989 par le ministère de l'éducation de cette province, a servi de base aux enseignants (Andersen, Duncan et Pungente, 1999). De plus, pour le réseau scolaire francophone, la chaîne de télévision *TVOntario* a produit du matériel éducatif. Il s'avère clair que l'Ontario considère les médias comme un sujet qu'il est primordial d'intégrer à l'école au regard des pourcentages de temps qui doit leur être consacré dans les salles de cours (Piette, 1994 et 1996). Andersen, Duncan et Pungente affirment d'ailleurs que le Canada (anglais) est plus avancé en la matière que ne le sont les États-Unis (1999) (dans la dernière décennie du XXe siècle).

En ce qui concerne le Québec, l'éducation aux médias a d'abord été mise de l'avant par divers milieux associatifs laïcs ou religieux (comme la défunte Association nationale des téléspectateurs, active au milieu des années 1980) constitués, pour la plupart, de téléspectateurs désireux d'exercer un contrôle sur le contenu véhiculé dans les médias, ainsi que par des associations regroupées sous la houlette de représentants de l'Église catholique ou d'autres regroupements chrétiens. Ce contexte idéologique d'impulsion aura marqué durablement la perception du public comme des professionnels du milieu au sujet de l'éducation aux médias (Proulx et Pichette, 1995).

La réforme scolaire mise en place au début du XXIe siècle a toutefois modifié la donne. En effet, la manière d'enseigner dans les écoles primaires est dorénavant axée sur le développement de diverses compétences chez les enfants, à travers les matières de base. L'étude des médias ne constitue pas une discipline en soi comme le sont le français, les mathématiques, l'histoire ou la géographie. Le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) a défini cinq domaines généraux de formation (en plus des compétences de base et des compétences transversales): la santé, l'environnement, la citoyenneté, l'entrepreneuriat et les médias. C'est dire l'importance accordée au phénomène médiatique puisqu'il définit à lui seul un des cinq «domaines de vie»<sup>10</sup>. D'autre part, le Réseau Éducation-Médias constitue un

---

<sup>10</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, Québec, 2001, p. 48-49

centre de recherche et d'action en éducation aux médias au Canada, par lequel les enseignants peuvent trouver plusieurs informations à ce sujet<sup>11</sup>.

Pour rapide qu'il soit, ce tour d'horizon permet néanmoins de constater que l'éducation aux médias représente un enjeu éducatif particulièrement actif en Occident.

L'éducation aux médias ne constitue toutefois pas la chasse gardée des pays industrialisés occidentaux. D'autres pays, l'Inde ou divers pays d'Amérique latine comme l'Argentine par exemple, voient dans l'éducation aux médias la possibilité de mieux répartir le pouvoir social. L'approche plus communautaire des projets d'éducation aux médias qui y sont développés permettrait, selon les acteurs de ces milieux, de redistribuer plus équitablement le pouvoir en offrant la chance à certains groupes démunis de prendre la parole à travers la maîtrise d'une partie des médias. (Piette, 1994 et 1996; Morduchowicz, 1994 et 1995). Ces projets s'adressent plutôt aux adultes, alors que les projets européens ou nord-américains sont conçus pour les enfants (Bévort, 1994). Le développement de cette éducation se fait par des groupes sociaux et surtout religieux, l'école étant aux prises avec d'autres problématiques (Bévort, 1994; Piette, 1994 et 1996). Les enjeux autour desquels se développe l'éducation aux médias dans ces pays s'avèrent différents de ceux que nous avons exposés. Le concept de liberté y prend une place centrale. Il demeure cependant important de garder en tête que les contextes sociaux dans lesquels s'articule l'éducation aux médias diffèrent largement de ceux qui prévalent dans les pays nord-américains ou européens dont nous avons discuté.

### **1.3 Objectifs et postures face à l'éducation aux médias**

#### **1.3.1 Les objectifs de l'éducation aux médias**

De ce qui précède, quelques points saillants se laissent aisément repérer : la responsabilisation des individus face à leurs choix constitue un élément central des projets

---

<sup>11</sup> site Internet : <http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>

d'éducation aux médias et cette responsabilité citoyenne est bien liée à sa capacité de reconnaissance des codes médiatiques. Les modalités de représentation de la réalité par les médias sont dorénavant au centre des enjeux de l'éducation aux médias, ainsi que le mentionnent avec insistance Masterman et d'autres chercheurs comme Gonnet, Piette, Buckingham et Roussy.

#### **1.3.1.1 Piette**

Piette insiste de fait sur l'importance du développement du jugement critique associé à l'éducation aux médias. Il a d'ailleurs consacré sa thèse de doctorat à ce sujet. Pour ce chercheur, la fonction critique, définie comme la capacité de distanciation des produits médiatiques, est centrale. Il s'est principalement attardé à tenter de repérer dans divers programmes pédagogiques destinés aux élèves du primaire et du secondaire les manières dont la fonction critique était incluse. Cette approche philosophique nous semble intéressante, mais demeure difficile à mesurer. La grille d'analyse qu'il a construite est en grande partie fondée sur les aspects pédagogiques de transmission des valeurs retrouvées dans le matériel didactique (1996). Malgré l'intérêt que soulève cette approche, il nous semble que la mesure du développement de la fonction critique nécessite des outils pédagogiques extrêmement précis que nous ne possédons pas. Nous choisissons toutefois de concentrer nos efforts sur l'aspect symbolique plutôt que philosophique dans notre étude de l'éducation aux médias.

#### **1.3.1.2 Pichette**

Pichette identifie quant à lui divers objectifs poursuivis par l'éducation aux médias. Cette dernière offre aux enfants le loisir d'acquérir des outils (donc de s'alphabétiser) leur permettant de discerner et d'évaluer les contenus des médias (1994 et 2002). Elle leur permet de comprendre que les contenus des produits médiatiques n'offrent qu'un des points de vue existant parmi d'autres pour représenter une réalité ou pour relater une histoire : les élèves

pourront ainsi interpréter les différents genres de messages médiatiques. Elle leur donne les moyens de réfléchir sur les façons dont ces messages sont diffusés de même que sur les manières dont ils sont reçus. Elle ouvre leur univers sur la variété des idées, des valeurs, des regards et des clichés qui sont véhiculés dans les productions médiatiques. Elle donne la chance aux enfants d'enrichir leurs expériences personnelles en les responsabilisant et en leur permettant de confronter ces expériences avec celles des autres, générant ainsi divers dialogues et remises en question constructifs. Finalement, elle leur offre l'opportunité d'employer certaines technologies et langages médiatiques à leur portée. (2002)

### **1.3.1.3 Laramée**

Pour Laramée, l'objectif primordial de l'éducation aux médias se résume dans le développement de la pensée critique et créative chez les élèves (1998). Spécifiquement, il décrit sept objectifs poursuivis par les projets d'éducation aux médias. Ces derniers doivent rendre les élèves capables a) de maîtriser les méthodes d'analyse des contenus médiatiques, b) de mieux se connaître eux-mêmes en tant que consommateurs afin de pouvoir mieux gérer leur exposition aux contenus médiatiques, c) de mieux évaluer et gérer la place qu'occupent les médias dans leurs activités de loisir et d'apprentissage, d) de comprendre les processus de construction de la réalité opérés par les médias afin d'y jeter un regard critique, e) de démystifier les techniques et les technologies médiatiques pour en dégager les éléments qui créent le sens, f) d'aiguiser leurs perceptions de l'importance des dimensions sociales, économiques et politiques dans l'influence qu'exercent les médias sur le comportement des individus pour, entre autres, pouvoir intervenir efficacement dans l'univers médiatique et g) d'apprendre à estimer et à jauger les divers éléments esthétiques inhérents aux contenus des médias. (1998) Laramée est très concret dans sa description des objectifs que les projets d'éducation aux médias devraient poursuivre.

#### 1.3.1.4 Masterman

Mais ce sera sans doute dans les travaux de Masterman que l'on trouvera une tentative plus organisée de systématisation des bases de cette approche. Masterman définit huit principes sur lesquels repose l'éducation aux médias. Les quatre premiers concernent principalement les médias, alors que les quatre suivants relèvent principalement de la pédagogie proprement dite.

Le premier de ces principes, celui qui intègre les autres, est celui de la non-transparence des médias. Les médias ne sont en rien de simples reflets exacts de la réalité. Masterman s'oppose à la conception selon laquelle les médias seraient des fenêtres ouvertes sur le monde ou des miroirs de la réalité. Pour lui, les idées de «fenêtres» et «miroirs» sont des mythes persistants qui doivent être démontés, car les médias fonctionnent avec des règles précises qui peuvent être expliquées. Le deuxième principe tient au fait de déconstruire les médias afin d'observer leur fonctionnement : la production des messages, les techniques de création de l'effet de réel, les techniques de réalisme et la façon dont le public décode les symboles médiatiques. Le troisième principe décrit un des buts de l'éducation aux médias comme une recherche constante et continue plutôt qu'une méthode d'imposition de valeurs culturelles, bonnes ou mauvaises, cette dichotomie manichéenne sans nuances s'avérant malsaine pour l'établissement d'un regard critique. Le quatrième principe repose sur la sémiologie, reprenant des concepts clés de cette science, appliqués à l'analyse des médias : dénotation, connotation, encodage et décodage, langage médiatique, institution, public, représentation, structure, récit, subjectivité, idéologie, le tout afin d'accéder à la compréhension des codes propres aux médias. (Masterman, 1980, 1984, 1985, 1988, 1992 et 1998; Masterman et Mariet, 1994)

En ce qui a trait aux principes plus pédagogiques, le cinquième fondement souligne l'importance de la motivation des enseignants dans la qualité et le succès des démarches en éducation aux médias qu'ils font auprès des élèves. Ce principe s'applique d'ailleurs pour toute matière; c'est pourquoi nous le rangeons dans ceux relevant plutôt de la pédagogie. En plus de la motivation des enseignants, il ne faut pas négliger celle des élèves,



interdépendante. Le sixième principe renvoie à l'autonomie face aux médias qu'engendre la capacité de jugement critique que permet l'éducation aux médias. Cette capacité de jugement critique que l'éducation aux médias développe est d'ailleurs au cœur de plusieurs théories au sujet de ce champ. Le septième principe soutient que la motivation des élèves devient un critère de mesure de l'efficacité de l'éducation aux médias dispensée dans les écoles. Finalement, le dernier principe de Masterman maintient que l'éducation aux médias, afin d'être pertinente, doit se baser sur l'actualité concrète et non sur des idéologies philosophiques et théoriques. Partir de l'expérience des élèves devient ici essentiel. (Masterman, 1980, 1984, 1985, 1988, 1992 et 1998; Masterman et Mariet, 1994)

Ces principes repérés et définis par Masterman devraient donc se retrouver dans les programmes élaborés par les intervenants en éducation aux médias de même que dans le matériel pédagogique employé dans les écoles. En effet, ces principes relèvent de la tendance actuelle en éducation aux médias qui consiste à responsabiliser les élèves plutôt que de leur démontrer que certaines valeurs présentes dans les médias sont bonnes alors que d'autres sont mauvaises. La nuance ainsi apportée enrichit le champ d'études et pourra l'aider à se départir de son étiquette péjorative. Il demeure toutefois qu'à l'exception des principes directement axés sur la pédagogie, nous pouvons regrouper les quatre autres sous le parapluie que constitue le premier : les médias «médiatisent», sont non transparents, «re-présentent» la réalité. Il est clair que Masterman oppose ce postulat aux mythes des médias comme «fenêtres ouvertes» ou «miroirs» auxquels il s'attaque en choisissant l'éducation aux médias comme moyen (1984). Nous ne cherchons cependant pas à poursuivre l'idée selon laquelle l'éducation aux médias permet de «sortir les gens de l'ignorance». Fondamentalement, nous nous intéressons à la responsabilité dont chaque enfant, éventuel citoyen (du moins en Occident), doit prendre conscience à l'égard de la société dans laquelle il oeuvrera, particulièrement en ce qui concerne son rapport aux médias de masse.

Nous avons regroupé ces divers objectifs dans le tableau 1.2.



**Tableau 1.2**  
Objectifs de l'éducation aux médias

Chercheur	Objectifs
Piette (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement du jugement critique</li> </ul>
Pichette (1994, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition d'outils (alphabétisation aux médias) :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Discernement et évaluation des contenus</li> <li>○ Interprétation des contenus</li> <li>○ Réflexion sur moyens de diffusion des messages et sur manières dont ils sont reçus</li> <li>○ Réflexion sur idées, valeurs, regards et clichés véhiculés dans messages</li> <li>○ Enrichissement des expériences personnelles par confrontation avec celles des autres</li> <li>○ Emploi de technologies et de langages médiatiques</li> </ul> </li> </ul>
Laramée (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de la pensée critique et créative :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maîtrise des méthodes d'analyse des contenus</li> <li>○ Gestion de l'exposition aux médias</li> <li>○ Gestion de la place des médias</li> <li>○ Compréhension des processus de construction de la réalité</li> <li>○ Démystification des techniques et des technologies</li> <li>○ Réflexion sur dimensions sociales, économiques et politiques (influence des médias)</li> <li>○ Éléments esthétiques</li> </ul> </li> </ul>
Masterman (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principes concernant les médias :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Non-transparence des médias</li> <li>○ Déconstruction des médias (observation du fonctionnement)</li> <li>○ Recherche constante et continue</li> <li>○ Éléments sémiologiques</li> </ul> </li> <li>• Principes pédagogiques :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivation des enseignants</li> <li>○ Autonomie (capacité de jugement)</li> <li>○ Motivation des élèves</li> <li>○ Actualité des activités</li> </ul> </li> </ul>

Nous constatons ici que les objectifs prêtés à l'éducation aux médias par les principaux acteurs de ce champ de recherche se recoupent et tournent autour des mêmes enjeux, du moins en Occident.

Premièrement, un consensus autour du principe de non-transparence existe et perdure depuis le milieu des années 1980. L'éducation aux médias doit donner les outils nécessaires à la dénaturalisation de ceux-ci. Deuxièmement, l'association «éducation aux médias» et «développement du jugement critique» chez les élèves est également très prégnante. La responsabilisation des élèves face à leur environnement social passe entre autres par une éducation aux médias. Et en dernier lieu, les liens entre l'importance d'offrir une éducation aux médias et l'essor d'une participation citoyenne active à la démocratie une fois l'âge adulte atteint demeurent essentiels. La dimension politique devient donc le théâtre d'un des enjeux de l'éducation aux médias.

L'ensemble des objectifs identifiés par les acteurs que nous avons cités semble pouvoir être ainsi synthétisé. Ces trois points d'ancrage constituent l'essence du déploiement de cette éducation. Il nous est facile de comprendre, à l'analyse des fondements théoriques et des objectifs mis au jour par les divers chercheurs de ce domaine, que l'éducation aux médias telle qu'elle existe aujourd'hui se centre autour des rapports qu'entretiennent les enfants et la société dans laquelle ils évolueront en tant qu'adultes.

### **1.3.2 Une posture plus ajustée**

Une posture beaucoup plus progressiste à l'égard de l'éducation aux médias semble donc bien prévaloir dorénavant (Bazalget, 1992 et 1994; Buckingham, Hey et Moss, 1992; Butts, 1992; Halloran, 1992; Gonnet, 1994; Pichette, 1994; Jacquinet, 1995; Lebel, 1995; Proulx et Pichette, 1995; Lee, 1997; Hart, 1998a et 1998b; Buckingham, 1999; Tufte, 1999; von Feilitzen, 1999; Kelly, 2000; Taebi, 2001; Pichette, 2002; Piette, 2002). Le «désir de «vacciner» les enfants contre les effets négatifs des médias [...] a beaucoup régressé.» (Bévort, 1994, p. 79). Pour Buckingham et d'autres, même si cette idée demeure encore

fortement imprégnée dans l'imaginaire social, l'évolution de ce champ de recherche a largement profité d'un (relatif) abandon de la nécessité de protéger les enfants contre le mal que leur infligeraient les médias.

« [...] education is very much the key [...]. Educational institutions, broadly conceived, can play a vital role in equalizing children's access, both to media technologies and to the kinds of cultural capital that are needed to use them most productively. They can provide the means and the necessary support for participation in the media [...]. And they can develop children's ability to protect themselves from – or, more positively, to understand and to deal effectively with – the broader media environment. » (Buckingham, 2000a, p. 205)

La nuance apportée par Buckingham démontre clairement le changement d'attitude qui s'opère lentement au sujet de l'éducation aux médias. Proulx et Pichette indiquent que «la promotion de l'éducation aux médias suppose l'abandon d'une attitude défensive face au pouvoir prétendu des médias dans la société» (1995, p. 130). Ils vont jusqu'à mentionner que «l'éducation aux médias constitue aujourd'hui la voie incontournable pour apprendre à composer avec [...] l'environnement médiatique en tant que travailleurs, citoyens, consommateurs et [...] sujets.» (1995, p. 130). Nous constatons ainsi que la voie privilégiée par ces acteurs québécois se situe dans une approche des médias en tant qu'objets d'intérêt. Rendre les élèves créatifs et autonomes dans leur réflexion relève d'une pédagogie qui s'extirpe des affres de la peur.

Comme nous le verrons au prochain chapitre, la piste de la transversalité représente le choix de la société québécoise en éducation aux médias, comme l'avaient déjà défendu Proulx et Pichette en 1995.

L'éducation aux médias constitue un moyen indispensable non seulement pour mieux comprendre les langages médiatiques et leurs contenus mais aussi pour apprendre à participer et à créer des liens dans un monde où ne se retrouvent plus les formes de proximité d'autrefois. L'éducation aux médias, c'est une vaste initiation – une nouvelle «alphabétisation» - à la culture, aux modes de vie et aux comportements sociaux contemporains. Pour cette raison, on ne doit pas en faire une discipline à part, mais plutôt l'intégrer dans la formation de base des jeunes, des éducateurs et des citoyens. (Proulx et Pichette, 1995, p. 130)

En notant cette visée de la formation des «jeunes, des éducateurs et des citoyens», on comprend comment la question de la démocratie, donc de la sphère politique, demeure très présente dans les discours actuels sur l'éducation aux médias.

Jacquinet endosse cette perspective. Pour elle, l'éducation aux médias doit être réfléchie en l'articulant autour de trois pôles essentiels.

D'une part, elle doit s'insérer dans les structures politiques, culturelles et sociales propres à chaque société. Récusant la pertinence d'une charte internationale en ce domaine, elle est donc d'avis que l'éducation aux médias doit demeurer intimement liée à la société dans laquelle elle se déploie, comme les systèmes pédagogiques. Il n'existe d'ailleurs pas d'homogénéité dans les diverses tentatives d'appliquer l'éducation aux médias dans les projets scolaires. Elle affirme également que l'étude de la pratique de cette éducation est pressante afin de cerner les effets qui en découlent et conclut que le rôle de l'école en général doit être repensé dans la société technologique que nous avons créée et qui est dorénavant la nôtre. (Jacquinet, 1995)

Par ailleurs, il serait vain de ramener l'éducation aux médias au seul objectif de tremplin pour former l'esprit critique des enfants sans préciser préalablement ce qui est entendu par esprit critique, concept souvent utilisé comme fourre-tout pour justifier la pertinence de ce projet. Les trois paradigmes (dégagés par Masterman) ayant jalonné la courte histoire de l'éducation aux médias en Occident, tels que nous les avons abordés, demeurent souvent rattachés aux théories développées dans le champ des communications, laissant de côté l'aspect pédagogique et la visée globale de l'instauration de cette éducation aux médias. Si plusieurs s'entendent pour souligner son importance, peu ont réellement développé sur les raisons de cette insistance à l'implanter, si ce n'est la crainte manipulatoire fondamentale de l'influence des médias sur les jeunes. Avant de confier à l'éducation aux médias la tâche de former à la démocratie, il s'avère essentiel de positionner socialement l'état de ladite démocratie. (Jacquinet, 1995)

Enfin, pour Jacquinot, il faut être conscient que les systèmes d'éducation ont une grande capacité à «absorber toute innovation pour la couler dans les moules pédagogiques préexistants» (Jacquinot, 1995, p. 33). Ainsi, un des principaux écueils de l'approche des usages et satisfactions en éducation aux médias au sujet de l'évaluation des qualités artistiques des productions médiatiques (lire «des films») dans les années 1960, comme nous l'avons vu, se résume dans l'application de l'analyse textuelle littéraire aux productions cinématographiques (Tardy, 1973, *in* Jacquinot, 1995). L'école avait transféré une méthode pédagogique connue d'analyse de texte littéraire au texte cinématographique, sans adaptation particulière. Il devient donc important de ne pas fondre l'éducation au politique dans l'éducation aux médias : nous croyons qu'il est plus pertinent de repenser la formation citoyenne en tant que telle, en y intégrant de manière transversale l'éducation aux médias, toutes deux se développant tangentiellement.

Masterman avait déjà envisagé un quatrième paradigme définissant les paramètres à l'intérieur desquels s'étendraient potentiellement les projets d'éducation aux médias (Jacquinot, 1995). La défense des valeurs démocratiques (et non de la démocratie au sens purement politique) deviendrait un des fers de lance de ces projets, tout en ne négligeant pas les contextes sociaux et culturels dans lesquels sont conçues et présentées les productions médiatiques. En effet, l'émergence de plus en plus radicale des questions nationalistes dans une ère mondialisante justifie la nécessité de prendre ces contextes en considération de manière concrète.

Pour certains, l'éducation aux médias se réduirait à de simples lubies de fonctionnaires déconnectés de la société (Laramée, 1998). Gardons néanmoins en tête que l'ampleur prise par les médias, «accélérateurs de l'histoire [et] déstabilisateurs sociaux» (Laramée, 1998, p. 27), a redéfini certains fondements de notre société en y installant de nouveaux «espaces de construction de la réalité sociale et culturelle» (Laramée, 1998, p. 27). Une meilleure compréhension de leurs codes, de leurs fonctions et de leur place, pour demeurer générale et englobante, ne représente donc certainement pas un luxe inutile ou un obstacle infranchissable, et ce dès l'âge scolaire.

## CHAPITRE II

### **L'évaluation de l'éducation aux médias : contexte et méthodologie d'une analyse de cas**

Si la pertinence d'une éducation aux médias est désormais reconnue, l'évaluation de cette éducation s'avère donc tout aussi importante. Or les données évaluatives de l'éducation aux médias et de sa mise en place demeurent à ce jour relativement dispersées et fragmentaires. Outre la présence de matériel didactique<sup>12</sup> destiné aux enfants et aux enseignants, il n'existe pas de structure officielle de transmission de connaissances relatives aux médias comme il en existe en Ontario depuis plusieurs années (Piette, 1994, 1996; Andersen, Duncan et Pungente, 1999). Aussi, conscient de cette nécessité et des lacunes en ce domaine, nous souhaitons, dans la mesure de nos moyens et du cadre de cet exercice, y contribuer en posant quelques modestes jalons en ce sens à partir d'une analyse de cas.

Dans cette optique, nous proposons ici de décrire à la fois le contexte général québécois et le programme conçu par le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec), maintenant nommé MELS par le gouvernement au pouvoir en 2008 (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec ; nous nous référerons cependant au MEQ dans ce texte, étant donné que le programme officiel a été mis sur pied par ce ministère sous le gouvernement précédent). Nous préciserons ensuite la problématique que nous avons cernée, les questions de recherche qui en découlent, ainsi que la méthodologie retenue.

---

<sup>12</sup> Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit les termes «matériel didactique» et «matériel pédagogique». Le matériel didactique constitue l'«ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'Agent et, d'autre part, l'apprentissage du Sujet.» (p. 856). Le matériel pédagogique, quant à lui, est décrit comme l'«ensemble des objets et des appareils qui aident l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves» (p. 856) et comme le «matériel (cartes, maquettes, graphiques, outils) servant à favoriser l'atteinte d'objectifs éducationnels par un sous-groupe de Sujets dans des situations particulières.» (p. 856). Nous utiliserons donc les deux appellations comme des synonymes l'une de l'autre dans l'ensemble de ce texte. (Les définitions sont tirées de l'ouvrage suivant : Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd. Coll. «Le défi éducatif». Montréal : Guérin, 1556 p.)

## 2.1 L'éducation aux médias au Québec

### 2.1.1 Le contexte institutionnel

À l'instar des gouvernements de plusieurs pays occidentaux, et sous la pression de divers groupes, le Ministère de l'Éducation se montre soucieux, depuis la fin du XXe siècle, d'intégrer l'éducation aux médias dans ses programmes et de fournir aux élèves des outils leur permettant d'agir et d'évoluer dans la société actuelle, hautement médiatisée.

Dès 1995, Proulx et Pichette affirmaient que la société québécoise accusait un retard dans la mise en place d'une éducation aux médias. Pour eux, cette éducation devait être partie prenante «de la formation des jeunes, des adultes et des futurs enseignants» (1995, p. 131).

L'éducation aux médias constitue aujourd'hui la voie incontournable pour apprendre à composer avec cet environnement médiatique en tant que travailleurs, citoyens, consommateurs et comme sujets. Elle s'impose dans une société médiatisée où le pouvoir que peuvent acquérir les individus dépend de leur capacité à devenir résolument créatifs, à donner de la cohérence à leurs propres projets, à développer un point de vue critique à l'égard du flux médiatique. Elle s'impose aussi pour apprendre à développer une parole autonome, à décoder les langages médiatiques et leur mode de construction, à se donner les moyens d'exiger des médias d'information qu'ils s'adressent à nous en tant que citoyens plutôt que comme consommateurs. Comment transformer la sphère de la vie privée en un nouvel «espace public» de pouvoir ? Comment ne pas vivre exclusivement sur le mode de la consommation ? (Proulx et Pichette, 1995, p. 130)

Les deux auteurs soutiennent que l'étude des médias en eux-mêmes ne doit pas constituer une matière en soi, mais plutôt nécessiter une intégration au cursus d'enseignement de manière englobante. Ils associent l'acquisition d'une distance objective à l'égard des médias à un renforcement du pouvoir ainsi conféré aux citoyens d'agir dans leur société. Ce faisant, ils s'inscrivent résolument dans la perspective de Jacquinet rappelant l'annonce du quatrième paradigme pressenti par Masterman à l'effet que l'éducation aux médias se fonderait dorénavant sur la défense des valeurs démocratiques et culturelles propres à chaque société. L'autonomie des citoyens devient ici centrale et source de liberté et de responsabilité, entre



autres par le déploiement d'aptitudes personnelles de gestion des messages médiatiques, par l'acquisition de la capacité de lire les médias à l'aide de l'expérience individuelle et par la propension à promouvoir des projets distinctifs et particuliers, en se critiquant soi-même et en critiquant les médias. (1995)

Les principes énoncés par Proulx et Pichette se retrouveront, pour l'essentiel, adoptés dans les propositions mises de l'avant par le MEQ.

### 2.1.2 Le «domaine des Médias» dans le programme éducatif

Le «Programme de formation de l'école québécoise»<sup>13</sup> approuvé en 2001 instaure, dans ses grandes lignes, des compétences transversales, des domaines d'apprentissage et des domaines généraux de formation<sup>14</sup>. Ces derniers nous intéressent tout particulièrement, puisque l'un d'entre eux concerne directement les médias.

---

<sup>13</sup> Globalement, le *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et Enseignement primaire*, publié en 2001, décrit la mission de l'éducation au Québec, de même qu'il en prescrit les finalités éducatives, ainsi que ses orientations, ses caractéristiques et ses éléments constitutifs.

<sup>14</sup> Cette réforme importante du cursus académique s'inscrit bien évidemment dans la généalogie relativement complexe des consultations, groupes de travail et États généraux qui ont marqué le MEQ (maintenant le MELS) ces dernières années. Nous n'en citerons ici que les plus marquants. Déposé en 1994, le rapport «Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle» (communément appelé rapport Corbo, du nom du président de ce groupe de travail, Claude Corbo) met en lumière les profils de formation au primaire et au secondaire. Lancés en 1995 par la ministre péquiste Marois, les États Généraux sur l'éducation ont conduit, l'année suivante, à la production du rapport «Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires», point de départ de la réforme actuelle. En 1997, Paul Inchauspé soumet son rapport «Réaffirmer l'école», dans lequel sont avancées des pistes pour rénover le curriculum. La mise de l'avant du développement des compétences au cœur de la présente réforme y est établie, afin de permettre le développement des structures d'apprentissage plutôt que l'ingurgitation des connaissances (la valorisation du «savoir-apprendre»). Une des idées maîtresses de cette révision se fonde sur la vision des enseignants comme des «passeurs de culture» (Inchauspé, 2007), d'où l'importance de mettre en contexte les enseignements, afin de les ancrer dans la réalité. D'autres précisions sont disponibles dans l'étude de Lessard, Henripin et Larochelle consultable à l'adresse électronique suivante : <http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/analysePolitiquesQC.pdf>, ainsi que sur le site <http://www.reussirlareforme.qc.ca/>. Le récent ouvrage de Paul Inchauspé *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, apporte un éclairage sur les principes à la base de la réforme.



Les domaines généraux de formation concernent des problématiques au cœur de la réalité des enfants et des jeunes. Ils sont au nombre de cinq : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Vivre-ensemble et citoyenneté, ainsi que Médias. Ces domaines couvrent des questions qui vont au-delà des disciplines proprement dites. Le MEQ soutient donc que les questionnements soulevés par ces domaines doivent traverser l'enseignement des diverses matières, sans se limiter à ne représenter que des contextes d'apprentissage. En ce qui touche les médias, l'emphasis est mise sur l'importance de la distance critique à établir entre l'enfant d'âge scolaire et les médias, tel que stipulé dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001).

L'intention éducative à la base de ce domaine est clairement exposée dans le document préparé par le MEQ: «développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs» (MEQ, 2001, p. 49). Il s'agit de rendre chaque élève responsable face à sa consommation médiatique : pour ce faire, il doit comprendre les messages qu'il reçoit dans le contexte où il les reçoit. Le but visé consiste principalement à étoffer la réflexion des élèves vis-à-vis des médias.

Les deux principaux objectifs du MEQ au regard de ce domaine de formation sont décrits comme a) une «[prise] de conscience de l'influence des médias sur [les] valeurs personnelles» (MEQ, 2001, p. 48) et b) [l'établissement d']une distance critique nécessaire à la formation d'un citoyen libre, autonome et responsable» (MEQ, 2001, p. 49).

De plus, quatre axes de développement sont suggérés afin de concrétiser à la fois cette intention et ces deux objectifs. Le premier axe concerne une prise de «conscience de la place et de l'influence des médias dans [la] vie quotidienne et dans la société» (MEQ, 2001, p. 49). Les fonctions des médias (décrites par le MEQ comme l'information, le divertissement, la promotion, l'influence et la propagande), les habitudes et repères de consommation, l'influence positive et négative des messages médiatiques sur la vision du monde et sur l'environnement sont au centre de ce premier axe (MEQ, 2001). Le deuxième axe aborde l'«appréciation des représentations médiatiques de la réalité» (MEQ, 2001, p. 49). Il contient

l'élaboration des éléments du langage médiatique, la comparaison entre faits et opinions, la reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés et violents, l'écart entre réalité et représentation virtuelle ou fictive, les qualités esthétiques des productions médiatiques et les relations entre des productions issues de divers environnements techniques (MEQ, 2001). Le troisième axe relève de l'«appropriation du matériel et des codes de communication médiatique» (MEQ, 2001, p. 49). Ce dernier s'attarde à la production médiatique proprement dite. Finalement, le quatrième axe proposé s'attache à la «connaissance et [au] respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias» (MEQ, 2001, p. 49) ; les questions de propriété intellectuelle, de liberté d'expression, de vie privée et de réputation y sont traitées (MEQ, 2001).

La lecture des différents descripteurs proposés par le MEQ pour le domaine de formation Médias, son intention éducative, ses objectifs et ses axes de développement laissent nettement percevoir la trace et l'impact des diverses théories élaborées au sein des divers paradigmes encadrant l'éducation aux médias, expliqués au précédent chapitre.

#### **2.1.2.1 L'intention éducative du MEQ et la théorie**

L'intention éducative du MEQ met clairement l'emphasis sur la nécessité du développement d'un regard critique des élèves vis-à-vis des médias, dans la lignée des recherches de Piette à ce sujet, des réflexions issues des travaux de l'École de Francfort et de ceux des études sur les effets, de même que de la perspective éthique sur les modèles relationnels. De plus, la seconde partie de la description de cette intention se situe dans la perspective pratique, y ajoutant l'aspect légal du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle. L'écho des projets européens en éducation aux médias, particulièrement dans les pays scandinaves et en France dans les années 1970 et 1980, se fait entendre.

### 2.1.2.2 Les objectifs du MEQ et la théorie

Le premier objectif exposé, relevant de l'influence médiatique sur les valeurs personnelles, est en continuité historique avec le premier paradigme dans lequel s'est développée l'éducation aux médias, tel que Masterman l'a identifié : l'approche inoculatoire. Même s'il est peu probable qu'il s'agisse ici de la même intention qui animait les éducateurs des années 1940-1960, cet objectif s'inscrit pourtant bien dans cette veine. Les enfants ont besoin de connaître, d'apprendre et surtout de réfléchir sur certains procédés, certaines règles, certains codes utilisés par les médias et qui agiraient (agissent ?) sur leurs valeurs personnelles, en les modifiant potentiellement. Le domaine de formation Médias, avec pour objectif déclaré la favorisation d'une réflexion sur ce phénomène, relève ainsi de ce courant fondateur de l'éducation aux médias.

Le second objectif, quant à lui, souligne l'importance acquise par les médias dans l'arène citoyenne. Comme Masterman le pressentait et comme Jacquinet l'a bien identifié en ce qui concerne l'avènement d'un quatrième paradigme dans le champ de l'éducation aux médias, la question de la démocratie et de la participation active du citoyen autour d'une réflexion sur les médias à l'école s'élabore dans ce second objectif du MEQ. L'autonomie et la responsabilité du futur citoyen qu'est l'élève prennent entre autres appui (mais pas exclusivement) sur la distance établie par la réflexion sur les médias, qui doit maintenant, dans le projet québécois, se faire à l'école. Ces deux capacités (autonomie et responsabilité) sont également en partie tributaires du sixième principe de Masterman qui promeut l'acquisition d'un jugement critique à l'égard des médias. Cette question du jugement critique est également en ligne avec les travaux de Piette à ce sujet. Gardons toutefois en tête que le développement du jugement critique et l'éducation aux médias ne doivent pas nécessairement devenir synonymes de la même pratique d'enseignement.

### 2.1.2.3 Les axes de développement du MEQ et la théorie

Les divers éléments concrétisant les quatre axes de développement définis par le MEQ se retrouvent également dans les diverses postures développées par les chercheurs en éducation aux médias. Le premier axe, outre l'accent qu'il met sur l'apprentissage des fonctions de base reconnues des médias (second principe de Masterman), se penche sur l'influence qu'ils exercent sur la manière dont le monde est présenté et sur les perceptions ainsi engendrées. Nous retrouvons ici en filigrane la question de la représentation telle que Masterman l'a définie.

Le second axe, en particulier, remet à l'avant-plan le principe de non-transparence de Masterman qui continue encore aujourd'hui de représenter un très fort point d'ancrage au sein des projets en éducation aux médias. Or, ce deuxième axe comprend également un appui marqué sur le fait d'apprendre aux enfants à reconnaître la présence de sexisme, de stéréotypes et de violence dans les messages médiatiques (artéfact de l'approche inoculatoire), ces idéologies se situant au centre des controverses autour des effets néfastes des médias sur les jeunes, comme nous l'avons vu précédemment. C'est donc dire que ces conceptions sont toujours bel et bien établies socialement.

Le troisième axe se concentre sur l'aspect de la production médiatique. Tout comme dans l'intention éducative, nous retrouvons ici la perspective pratique en éducation aux médias, telle que dégagée par Piette.

Il s'avère intéressant de constater que le dernier axe développé tourne autour de questions légales, aspect fort peu discuté par les chercheurs en éducation aux médias, mais tout de même au cœur de plusieurs problématiques actuelles relevant de la propriété intellectuelle (pensons simplement à la controverse contemporaine autour du téléchargement musical illégal sur Internet). Cette initiation des enfants à cette réflexion, suggérée par le MEQ, démontre que le ministère souhaite un ancrage dans la réalité des jeunes : comme l'avait souligné Masterman dans son huitième principe, l'éducation aux médias doit se développer à partir du quotidien des enfants plutôt que de demeurer théorique. Au-delà des expériences des

jeunes, il s'avère essentiel de considérer la réalité tangible dans laquelle ils évoluent et évolueront. Voilà d'ailleurs un bon exemple illustrant la transversalité recherchée par le MEQ dans la définition de ce domaine général de formation qui échappe ainsi aux frontières disciplinaires.

Il nous apparaît évident que le projet d'éducation aux médias défini par le MEQ s'inscrit largement et de manière assez complète dans la lignée des études effectuées dans ce domaine depuis une cinquantaine d'années : les principaux courants théoriques s'y retrouvent. De plus, nous percevons la filiation entretenue entre l'étude des médias et les questions de citoyenneté et de démocratie, sans cependant les joindre, comme l'ont suggéré Masterman et Jacquinot. Cette séparation est d'autant plus évidente qu'un autre des domaines généraux de formation traite spécifiquement de l'éducation citoyenne. L'éducation citoyenne, politique, ou «au politique», peut résonner dans le champ de l'éducation aux médias. Il n'en demeure pas moins, cependant, que l'éducation aux médias ne doit pas constituer un simple objectif du domaine de l'éducation citoyenne. En effet, il serait réducteur de confiner l'éducation aux médias à un simple aspect de la formation des citoyens. Si les médias représentent une partie importante des enjeux relatifs à la démocratie, ils existent aussi sous d'autres regards : artistique, technologique, culturel, etc.

Un lien est néanmoins possible à établir, et le MEQ le tend. Un citoyen responsable et éclairé doit comprendre l'impact médiatique au sein de la démocratie de laquelle il participe et dans laquelle il constitue un acteur important. Le projet québécois en éducation primaire (et secondaire) tient dorénavant compte et offre, théoriquement du moins, une large place à la réflexion sur les médias au sein des classes. Comment cela se concrétise réellement ne représente toutefois pas le sujet de cette recherche. La façon dont les divers établissements scolaires apprivoisent et incluent le domaine des médias dans l'enseignement offert aux élèves qui les fréquentent ne concerne pas notre propos et relèverait de recherches propres à la pédagogie. Nous constatons simplement que le gouvernement du Québec a maintenant instauré officiellement l'éducation aux médias dans les curriculums proposés aux

commissions scolaires et aux enseignants, comme l'avait fait l'Ontario il y a vingt ans, différemment<sup>15</sup>.

## 2.2 Pour une analyse de cas

### 2.2.1 La problématique

Le MEQ a clairement établi que les médias devaient faire partie intégrante du cursus scolaire. Mieux que cela, il en a même fait l'un des cinq domaines de formation à développer dans les classes, et ce, dès l'école primaire. L'importance de ce projet fait donc partie des enjeux sociaux que le gouvernement québécois met de l'avant en ce qui a trait au développement des futurs citoyens.

L'évaluation de l'éducation aux médias peut être menée à de multiples niveaux : sa diffusion, la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques et éducatives, les ressources disponibles. Il est hors de nos compétences d'aborder les dimensions spécifiquement éducationnelles ou pédagogiques de l'éducation aux médias. Par contre il est quand même possible d'interroger le programme proposé et d'évaluer la façon dont les exigences sont traduites au sein du matériel auquel les enfants seront confrontés. Dans une perspective plus

---

<sup>15</sup> L'Ontario s'occupe concrètement d'éducation aux médias au primaire et au secondaire depuis déjà près de vingt ans. Dans le document *Media Literacy Resource Guide*, préparé à l'intention des enseignants par le ministère de l'éducation de l'Ontario (MEO) en 1989, huit concepts-clés sont développés en lien avec l'éducation aux médias : 1. tous les médias sont des constructions; 2. les médias construisent la réalité; 3. les spectateurs interprètent le sens des produits médiatiques; 4. les médias ont des intérêts commerciaux; 5. les messages médiatiques véhiculent des idéologies et des valeurs; 6. les médias ont des intérêts sociaux et politiques; 7. le genre est très près du contenu dans les médias; 8. chaque média possède ses propres formes esthétiques. De plus, quatre approches sont suggérées aux enseignants : a) une approche fondée sur les contextes d'existence, qui s'occupe d'étudier et de déconstruire un média particulier, à l'intérieur de son contexte social, politique, économique, culturel; b) une approche basée sur une thématique, dans laquelle il s'agit de scruter comment cette thématique est véhiculée à travers les médias; c) une approche «stand-alone», qui consiste à étudier un média particulier, en lui-même; d) une approche intégrée, qui appréhende l'étude d'un média à l'intérieur d'autres matières scolaires. (Andersen, Duncan et Pungente, 1999) Nous pouvons remarquer certaines similitudes entre le projet québécois en éducation aux médias et ces approches et concepts du MEO.

communicationnelle, nous nous proposons donc de nous en tenir à l'analyse de l'image qui est projetée des médias, celle-ci pouvant être révélée selon plusieurs points de vue dans le matériel didactique.

Une fois l'idée de l'éducation aux médias inscrite par le gouvernement dans le curriculum de formation, les maisons d'édition spécialisées en matériel pédagogique ont développé du matériel à l'intention des enseignants afin de répondre aux exigences des politiques ministérielles. C'est à ce niveau que nous choisissons d'entrer en jeu. Nous croyons qu'il est pertinent d'essayer de retracer la vision des médias qui est dévoilée dans ces manuels. Quelle représentation des médias retrouve-t-on dans les programmes d'éducation aux médias destinés aux enfants du primaire? Plus précisément, quelles conceptions ces programmes véhiculent-ils : quels rôles attribue-t-on aux médias et quelles valeurs sont énoncées implicitement face aux médias?

Nous croyons donc qu'il s'avère pertinent d'observer, sur la base de ce qui se passe dans les classes, le matériel employé pour réaliser cet enseignement. Sur quoi attire-t-on le regard des enfants et des enseignants? Les maîtres de 2008 n'ont eu que très peu de formation sur le sujet, n'ayant pas eux-mêmes bénéficié d'éducation aux médias. Est-ce que les rôles et les valeurs attribués aux médias dans le matériel pédagogique sont ajustés au regard des visées initiales de l'éducation aux médias? Certains éléments sont-ils négligés par ces manuels, du moins dans la manière dont les médias sont révélés?

Au plan du discours commun (et parfois académique), la perception des médias est balisée de positions aussi opposées que dichotomiques selon lesquelles «tout ce qui est dit dans les médias est vrai» ou «tout ce qui est dit dans les médias est truqué», ou encore que les valeurs affichées dans les médias corrompent, ou au contraire enrichissent l'esprit des spectateurs. Les textes étudiés par les enfants et les activités proposées véhiculent-ils des conceptions nuancées ou d'autres, plus brutes et lourdes de conséquences? Si, en éducation comme ailleurs, l'objectivité demeure sans doute un vœu pieux, il serait néanmoins utopique de croire que le matériel servant dans l'enseignement soit exempt de toute trace idéologique.

En réalité, il serait curieux de ne pas s'attarder à l'image qui est donnée des médias quand il est assumé que les médias ne font que refléter une image. Alors que l'on cherche activement à démontrer que les médias représentent la réalité d'une certaine manière, comment atteindre les objectifs du MEQ sans d'abord comprendre la représentation qui est donnée des médias dans le matériel pédagogique?

### **2.2.2 Le choix du corpus**

Comme toute étude de cas, cette recherche n'affiche aucune prétention à l'exhaustivité, ni même à la représentativité. Elle ne vise qu'à ouvrir des perspectives de lecture du phénomène.

Au Québec, le cours primaire se divise maintenant en trois cycles : les première et deuxième années constituent le premier cycle, les troisième et quatrième années le second cycle et les cinquième et sixième années le troisième. Le deuxième cycle est composé d'élèves qui ont généralement huit et neuf ans. Nous avons décidé d'étudier du matériel pédagogique destiné à des enfants de ce cycle, considérant que des élèves de cet âge ont déjà une bonne expérience de l'école. De plus, ils sont capables de porter un jugement sur leurs habitudes de consommation médiatique. D'autre part, le matériel conçu pour eux prétend faire appel à leur réflexion.

En vertu de la Loi sur l'instruction publique, chaque école est responsable de déterminer à quel(s) moment(s) les professeurs traiteront des médias dans leurs enseignements. Il n'est donc pas possible de savoir avec certitude à quel moment les enfants seront directement en contact avec du matériel concernant les médias durant leur cours primaire.

Pour réaliser notre étude, nous avons sélectionné un programme d'éducation aux médias élaboré par une maison d'édition québécoise afin d'analyser la représentation des médias qui y est dépeinte. Plusieurs maisons d'édition ont conçu du matériel pédagogique qui traite des médias. Dès 1984, la maison d'édition Centre Éducatif et Culturel, dans son manuel de



français langue maternelle de quatrième année *Les mots endimanchés*, consacrait un chapitre d'une dizaine de pages à la télévision. Il s'agissait de la seule incursion dans le monde médiatique à l'époque, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Les Éditions du Phare, de leur côté, proposent depuis peu leur propre manuel (*Complices Plus*, livret 3, unités 32 à 39, français langue maternelle première année du second cycle). Si la télévision constitue de manière générale le principal média sur lequel se penchent les matériels d'éducation aux médias, les documents du matériel *Complice Plus* ne traitent, eux, que de la télévision, restreignant ainsi l'éducation aux médias à l'éducation à la télévision. Nous avons donc préféré utiliser le matériel développé par les Éditions Grand Duc-HRW parce qu'il s'avère représentatif d'un ensemble de médias. Ce corpus correspond à du matériel produit par une maison d'édition reconnue dans le monde de l'éducation au Québec. Les documents produits par cette maison d'édition traitant des médias se trouvent dans le manuel d'enseignement du français langue maternelle au deuxième cycle, *Au-delà des mots 4*. Un des principes de l'enseignement par compétences stipule, de fait, que les matières de base sont dorénavant expliquées à travers des thèmes (dans notre cas, les médias). Il s'agit bien entendu de matériel approuvé par le MEQ. Notre corpus est ainsi constitué du dossier pédagogique préparé à l'intention des élèves et des enseignants du deuxième cycle du primaire par la maison Grand Duc-HRW. Si l'échantillonnage fut limité par la quantité de matériel disponible pour ce cycle, il a l'avantage d'être représentatif de ce qui existe actuellement au Québec comme ressources en éducation aux médias. Par ailleurs, cette maison d'édition fournissant une bonne partie des écoles du Québec, les enfants québécois sont donc statistiquement susceptibles d'entrer en contact avec ce matériel.

Le manuel de l'enseignant et de l'enseignante *Au-delà des mots 4* que nous avons utilisé comprend la reproduction complète du matériel de l'élève, auquel s'ajoutent les commentaires, suggestions et exercices additionnels proposés aux enseignants. Le manuel en question est divisé en quatre fascicules, composés de trois thèmes chacun. Le fascicule destiné aux médias, le fascicule G, comprend les thèmes 19, 20 et 21, que nous avons étudiés. Le thème 19, *Divers médias*, constitue une introduction générale à quatre médias : la presse, la radio, la télévision et Internet. Il comprend 12 pages. Le thème 20, *La télémanie*, traite de la télévision et couvre 12 pages. En dernier lieu, le thème 21, *Production et diffusion*, est

principalement consacré à la diffusion médiatique à travers la production du journal écrit, en plus de glisser un très bref mot sur la publicité. Ce thème est développé en 18 pages. Chacune des pages de ces trois thèmes reproduit les textes destinés aux élèves, encadrés des propositions didactiques pour les enseignants. L'analyse que nous nous proposons de réaliser comprend la portion textuelle destinée aux élèves, de même que celle à l'intention des enseignants, pour chacun des trois thèmes. Rappelons que ce matériel relatif à l'éducation aux médias est issu du manuel d'enseignement du français langue première. Les portions de texte se référant directement à des notions langagières (grammaire, orthographe, compréhension de texte, etc.) ne seront pas prises en compte : nous nous contenterons de les identifier comme telles.

### **2.2.3 Méthodologie et procédures**

Nous cherchons à dégager la façon dont les médias sont représentés dans le matériel didactique de la maison d'édition Grand Duc-HRW, destiné aux enfants du second cycle du primaire. Pour ce faire, nous comptons effectuer une recherche qualitative dans la ligne des travaux d'analyse de discours. Plusieurs auteurs discutent de ce type d'analyse, avec des nuances parfois marquées, parfois plus subtiles.

#### **2.2.3.1 L'analyse de contenu et l'analyse de discours : deux méthodologies complémentaires**

##### **L'analyse de contenu**

Il existe une différence à établir entre l'analyse de contenu et l'analyse de discours, toutes deux constituant des pratiques méthodologiques d'analyse de texte, ce dernier terme pris au sens large. L'analyse de contenu, telle que la définit Landry, permet «la réduction de la multitude des mots d'un texte à quelques catégories analytiques» (1992, p. 340). Cet auteur explique que l'analyse de contenu autorise l'étude du «contenu manifeste», de même que

l'étude du «contenu latent» d'un texte (1992). «Le contenu manifeste renvoie à ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte alors que le contenu latent réfère à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché, bref, aux éléments symboliques du matériel analysé» (Landry, 1992, p. 341).

Landry postule que le fait de dégager le contenu latent ne peut se réaliser qu'après un judicieux et rigoureux examen du contenu manifeste, ce qui permet de réduire la subjectivité inhérente à ce genre d'analyse. D'autre part, l'analyse de contenu peut se traiter de façon quantitative ou qualitative. Quatre assemblages analytiques sont alors possibles, tout dépendant du choix méthodologique du chercheur et de la nature des documents étudiés<sup>16</sup>. Si l'analyse quantitative permet de réduire substantiellement la subjectivité (honnée par plusieurs), l'analyse qualitative permet quant à elle de demeurer fidèle aux particularités interprétatives des contenus (Landry, 1992).

Pour procéder à une analyse de contenu rigoureuse, une grille d'analyse composée de catégories analytiques doit être construite par le chercheur. Cette grille peut s'avérer ouverte, les catégories inexistantes au démarrage émergeant durant le processus analytique. La grille peut également se bâtir déductivement, les catégories étant déterminées au départ (grille fermée). Finalement, la grille peut être mixte, créée en partie à partir de présupposés de départ et en partie au fil des découvertes analytiques. (Landry, 1992)

Wood et Kroger, de leur côté, expliquent qu'à leur point de vue, l'analyse de contenu, même si la plupart des auteurs la considèrent comme une méthodologie qualitative, devrait plutôt se ranger sous l'étiquette quantitative (2000). Malgré le fait que cette méthode s'occupe de données qualitatives, ces deux auteurs spécifient que l'analyse de contenu demeure quantitative puisqu'elle utilise des outils comme l'analyse statistique, le dénombrement et l'évaluation des répétitions des éléments du texte divisés en différentes catégories mutuellement exclusives (Wood et Kroger, 2000). Sans reléguer au placard cette

---

<sup>16</sup> L'analyse quantitative du contenu manifeste, l'analyse quantitative du contenu latent, l'analyse qualitative du contenu manifeste et l'analyse qualitative du contenu latent sont toutes possibles, comme le décrit Landry dans le chapitre 14 de son livre *Recherche sociale*, 2<sup>e</sup> édition, publié en 1992, à la page 342.

méthodologie, Wood et Kroger préfèrent ne pas l'inclure dans la famille des méthodes qualitatives.

### **L'analyse de discours**

Si l'analyse de contenu s'attarde principalement au texte lui-même, divisé en unités, l'analyse de discours ajoute l'étude des dimensions contextuelles l'entourant (Georgakopoulou et Goutsos, 2004; Gee, 2005). De plus, en comparaison de l'analyse de contenu, l'analyse de discours tend à utiliser des séquences plus longues que le mot ou la phrase (Potter, 1996). À notre avis, il demeure cependant que ces deux formes d'analyse de texte peuvent s'avérer tout à fait complémentaires.

Wood et Kroger déclarent que l'analyse de discours, en comparaison de l'analyse de contenu, ouvre la voie à une compréhension plus sensible et plus pénétrante des éléments étudiés (2000, p. 33). Le terme discours fait ici référence à plusieurs types de textes : conversations, documents écrits de tous les genres, films, publicités, entrevues, etc. Selon eux, l'analyse de discours ne renvoie pas nécessairement à une méthode nécessitant la décortication des éléments d'un texte en différentes catégories. Cette méthode se fonde plutôt sur l'interprétation en contexte du contenu global d'un ou de plusieurs textes. Alors que l'analyse de contenu semble être définie par l'analyse du sens que le texte possède en lui-même, l'analyse de discours table en plus sur les conditions d'émission et de réception du texte : Gee parle d'ailleurs de «situated meaning» (que nous pouvons traduire littéralement par «sens situé», ou plus exactement par «sens en contexte») (Gee, 2005). Compte tenu de la variété d'acceptions du terme analyse de discours, il convient d'explorer ce que certains auteurs ont à exprimer sur cette méthode d'interrogation des textes.

De son côté, Altheide parle de l'analyse de contenu ethnographique (1996). Altheide établit donc une nuance entre l'analyse de contenu et l'analyse de contenu ethnographique, en insistant sur l'importance du contexte dans l'examen des documents. Pour ce dernier, trois dimensions permettent d'enrichir ce type d'analyse ethnographique : l'observation du

contexte (la situation sociale dans laquelle le document existe), la prise en compte des processus de production (comment le message est-il construit et pourquoi) et les conditions d'émergence du sens (le sens se dégageant par une construction graduelle de la compréhension et de l'interprétation du texte) (Altheide, 1996). Nous pouvons aisément remarquer les parallèles à faire entre cette méthode et celle de l'analyse de discours.

Patton, à son tour, parle de narratologie ou d'analyse narrative, reprenant la réflexion de Todorov à ce sujet (2002). Il explique que les questions centrales au cœur de l'analyse narrative se posent en ces termes : «What does this narrative or story reveal about the person and world from which it came? How can this narrative be interpreted to understand and illuminate the life and culture that created it?» (2002, p. 133). L'analyse narrative peut être employée afin de décortiquer divers types de textes : récits de vie, histoires familiales, notes de suicide, graffitis, etc. (2002, p. 115). L'essentiel, pour la narratologie, se situe dans la prise en considération du contexte dans lequel ces textes existent et prennent leur sens (Patton), de même que dans la structure des textes (Potter). Encore une fois, malgré une appellation distincte et certaines différences (principalement reliées à la vision des textes comme étant des histoires conventionnellement structurées), nous percevons la filiation très forte entre l'analyse narrative décrite par Patton et l'analyse de discours expliquée par les autres.

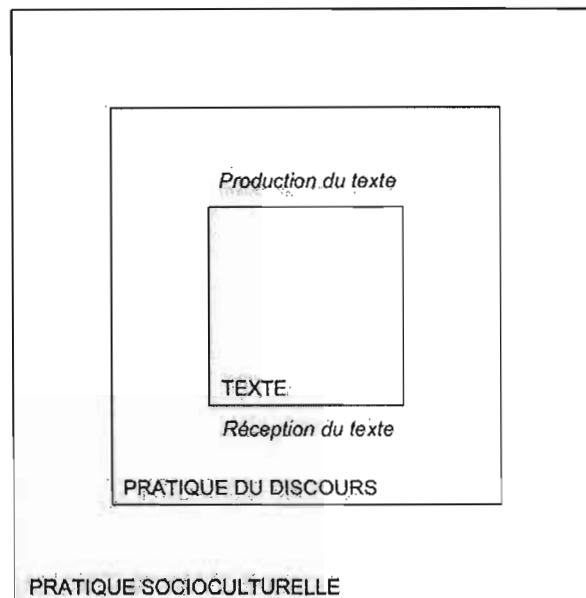
Ces deux dernières méthodes s'apparentent à l'analyse de discours que Fairclough (1995, 2003), Potter (1996), Wood et Kroger (2000), Georgakopoulou et Goutsos (2004), de même que Gee (2005), s'emploient à illustrer.

Particulièrement intéressant, Gee nous rappelle que le contexte socioculturel dans lequel les concepts et les mots sont appris influence le sens qui leur est donné, tout comme le sens varie selon les contextes (Gee, 2005). «[...] most often the real action of discourse analysis, where it really has its biggest bite, is at the level of analyzing situated meanings» (Gee, 2005, p. 70). Gee spécifie que l'analyse de ces sens «situés» tourne tant autour du point de vue de l'émetteur du texte que de celui du récepteur, sans négliger les contextes de production et de transmission (2005). Un mot, une phrase ou un paragraphe peuvent avoir un certain sens pour une certaine personne dans un certain contexte, qu'elle en soit l'émettrice ou la réceptrice,

alors que ce même mot, cette même phrase ou ce même paragraphe peuvent révéler un autre sens pour une autre personne, toujours dans ce même contexte (Gee, 2005). Voilà le sens général que Gee donne à ce qu'il qualifie de «situated meanings».

L'analyse de discours tire ses racines de la critique littéraire et de la linguistique structurale (Potter, 1996). Foucault, déjà dans les années 1960, a contribué à définir cette méthodologie (Potter, 1996). «A researcher using this method orients toward finding the social and ideological dimensions of language or some other language-like system of representation, such as films and television programs» (Potter, 1996, p. 137). Lourde d'une tradition déjà bien établie, mais évoluant pour s'adapter à l'analyse médiatique, elle s'appuie sur divers axiomes, entre autres que les médias peuvent être perçus comme une source complexe de systèmes de signes à travers lesquels le monde se révèle. La notion de représentation de la réalité est, de ce fait, au cœur des textes médiatiques.

Fairclough (1995) a apporté une importante contribution à l'analyse de discours en proposant un cadre constitué de trois emboîtements à l'intérieur desquels les discours médiatiques peuvent être étudiés (Fairclough nomme cette approche «Critical Discourse Analysis»). Ce faisant, il établit une structure d'analyse à l'intérieur de laquelle les emboîtements correspondent à trois dimensions-clés de l'analyse de discours : a) le texte lui-même dans ses finalités linguistiques, sémantiques, grammaticales, mais également dans ses unités plus larges, dans les liens entre les phrases et/ou les paragraphes, etc., b) la pratique du discours qui s'occupe d'observer les usages autour du texte, c'est-à-dire les processus de production et les contextes de réception de celui-ci et c) la pratique socioculturelle, c'est-à-dire les interprétations qui découlent du texte ainsi que les valeurs qui y sont véhiculées, que ce soit dans un contexte immédiat, ou dans un cadre beaucoup plus large impliquant son imbrication sociale ou culturelle (1995). Nous illustrons une traduction du diagramme illustrant ce cadre à la figure 2.1, tel que Fairclough l'a proposé dans son ouvrage *Media Discourse*, publié en 1995.



**Figure 2.1** Cadre pour l'analyse critique de discours d'un événement communicationnel (adaptée de : Fairclough, 1995, p. 59)

Fairclough évalue ainsi que la relation entre le texte et son interprétation dans le contexte socioculturel implique d'une part la relation entre le texte et la manière dont le discours s'en dégage et d'autre part que cette pratique entourant le discours s'établit à l'intérieur du cadre général de la société dans laquelle elle a lieu. La pratique entourant la création et la réception du discours sert donc de médiateur entre le texte et la société dans laquelle il s'inscrit. Ce lien est par conséquent indirect, la manière dont le texte étant produit et reçu comptant pour beaucoup. Fairclough insiste à l'effet que l'analyse des discours médiatiques doit être opérée à l'intérieur de ces trois différentes dimensions mutuellement inclusives : le simple texte en lui-même ne permet pas de révéler tout son sens si ce sens n'est pas confronté au contexte l'entourant directement, ni au contexte socioculturel duquel il est issu et dans lequel il s'inscrit (1995). L'accent peut toutefois être mis sur n'importe lequel des trois niveaux, tout dépendant des intentions du chercheur.

Fairclough définit les discours «as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs



and so forth, and the social world» (2003, p. 124). La question de la représentation au sein des discours est centrale pour Fairclough et l'analyse de discours permet entre autres de révéler les relations entre ces discours et la réalité sociale et culturelle de laquelle ils participent. Les textes font partie de la sphère sociale et l'étude de la pratique qui les entoure est fondamentale (Fairclough, 2003).

Élaboré par Fairclough, le cadre constitué des trois emboîtements sert principalement à analyser des discours médiatiques. Or, nous nous proposons d'adapter ce cadre à nos propres fins, étant donné que notre analyse ne porte pas sur un discours médiatique à proprement parler : un manuel scolaire traitant des médias ne constitue évidemment pas un texte produit par un média de masse. Cependant, nous pouvons tirer de la réflexion de Fairclough une base nous permettant de situer l'étude que nous comptons réaliser. Le texte lui-même du manuel scolaire traitant des médias constitue ainsi le fondement de ce que nous évaluerons (première boîte). La pratique du discours, de son côté, correspond premièrement à la transmission auprès des élèves des connaissances à propos des médias que les textes contiennent, puis à ce que les élèves en comprendront et en retiendront (deuxième boîte). L'espace socioculturel, quant à lui, représente le contexte actuel dans lequel évoluent les enfants, empreint de diverses opinions au sujet des médias de masse, marqué par diverses approches en éducation aux médias et pénétré des raisons poussant le gouvernement à dispenser une éducation aux médias dans le curriculum scolaire, entre autres (troisième boîte).

Toute approche est marquée des commodités qu'elle offre, mais aussi des défis spécifiques auxquels elle expose le chercheur. L'analyse de discours telle que définie par Gee, Fairclough, Potter, Wood et Kroger, Georgakopoulou et Goutsos, a l'avantage de permettre plus aisément de questionner plusieurs dimensions du thème qui nous intéresse. La représentation des médias offerte par ces programmes n'est sans doute pas exempte de valeurs transmises. C'est pourquoi, pour le genre d'évaluation que nous comptons effectuer, l'analyse de discours semble offrir une latitude fort appréciable. La méthode d'analyse de contenu, tout aussi estimable, fait plutôt appel à des notions linguistiques comme la fréquence de répétition de mots ou d'expressions pour analyser le contenu d'un texte, du moins dans ses modalités plus traditionnelles et quantitatives. Ceci étant dit, nous comptons également



analyser le contenu de manière plus exhaustive, entre autres en ce qui concerne le matériel de l'enseignant qui n'est pas constitué de textes suivis, mais plutôt d'indications pédagogiques. Comme nous l'avons démontré, ces deux approches sont complémentaires, l'une s'attardant au texte en lui-même, alors que l'autre élargit le champ au contexte dans lequel ce dernier s'inscrit.

D'autre part, l'analyse de discours pose des exigences particulières. Ainsi, comme le rappelle Fairclough (2003), il est primordial de prendre en compte le contexte de circulation et son influence sur le discours lui-même. Les textes du corpus retenu sont destinés à des élèves du primaire, au début de leurs apprentissages scolaires. Le discours pédagogique est ainsi fortement marqué par ce contexte. Les textes sont présentés sous forme d'unités, de leçons ou de thèmes dans lesquels les éléments transmis sont redondants et typographiquement distincts. La reprise des idées-clés est fréquente, afin a) d'insister sur les apprentissages à faire et b) de permettre de dégager l'essentiel des textes, généralement brefs, pour les jeunes écoliers. La fiabilité d'une telle analyse dépendant de notre compréhension à l'égard du corpus étudié, nous avons travaillé en étroite collaboration avec l'enseignante du groupe retenu afin de saisir toutes les nuances retrouvées dans le matériel.

Notre analyse nécessite l'établissement de catégories à travers lesquelles seront épluchés les divers textes constituant le matériel pédagogique étudié. Ces catégories doivent permettre de rendre compte des thèmes et de la façon de les aborder. Afin de pouvoir retracer les marques d'une conception plus générale de la réalité médiatique, de même que ses éventuelles implications idéologiques, il nous est apparu nécessaire de pouvoir disposer de catégories analytiques permettant de comparer des éléments d'un thème à l'autre, sans être restreint par des catégories trop spécifiques à chacune des thématiques abordées. Nous verrons ces catégories au chapitre IV, alors que nous nous pencherons directement sur le contenu proprement dit des textes.

### 2.2.3.2 Rencontres et entrevues avec les élèves

Dans l'esprit des niveaux d'emboîtement établis par Fairclough, nous avons tenté de recueillir quelques éléments sur le contexte de réappropriation des données transmises aux enfants par le manuel. Gardant en tête que la réception des discours n'est pas dissociable du contexte dans lequel elle se réalise, nous avons pu observer la diffusion de ce matériel aux enfants. De plus, il nous a été possible d'interviewer les enfants sur leurs perceptions de ce que sont les médias *avant* l'enseignement du professeur, puis, à nouveau, *après* le déroulement des activités pédagogiques. Notre présence lors de l'enseignement ne visait évidemment pas à étudier les modalités ou les compétences pédagogiques du professeur, mais bien à établir un cadre pertinent à l'analyse des réponses des enfants aux questions qui leur ont été posées (avant et après l'éducation aux médias qu'ils ont reçue). Ces entrevues ne nous serviront pas à vérifier notre analyse du matériel pédagogique, mais bien à enrichir notre propos et à éclairer davantage nos questionnements en dégagant les réactions des principaux intéressés au matériel proposé. En effet, par leur apport au processus même de transmission, ces entrevues nous permettront de compléter l'approche méthodologique privilégiée (l'analyse de discours et l'analyse de contenu). Ce faisant, nous nous approchons de ce que Patton qualifie de triangulation, un concept qui, par l'utilisation de diverses méthodologies, entre autres, permet de solidifier les résultats d'une recherche (Patton, 2003). L'emploi de plusieurs perspectives pour étudier une situation augmente la validité des résultats de l'analyse effectuée (Patton, 2003), de même qu'elle l'enrichit en multipliant les dimensions de l'observation (Potter, 1996).

« [...] a common misunderstanding about triangulation is that the point is to demonstrate that different data sources or inquiry approaches yield essentially the same result. But the point is really to test for such consistency. Different kinds of data may yield somewhat different results because different types of inquiry are sensitive to different real-world nuances. Thus, understanding inconsistencies in findings across different kinds of data can be illuminative. Finding such inconsistencies ought not be viewed as weakening the credibility of results, but rather as offering opportunities for deeper insight into the relationship between inquiry approach and the phenomenon under study. » (Patton, 2003, p. 248)

Dès lors, il sera particulièrement intéressant d'examiner l'idée que des enfants se font des médias avant les séances d'activités sur les médias, puis après cet enseignement. Nous pourrions ainsi tenter (sans jamais généraliser puisque notre échantillon n'est constitué que d'un seul groupe d'un seul milieu qui sera décrit plus loin) d'observer si la sensibilisation critique aux médias modifie ou non la représentation que s'en font les écoliers.

Voyons brièvement ce qu'impliquent ces entrevues avec les élèves, d'un point de vue méthodologique.

Fine et Sandstrom se sont penchés sur les relations qui s'établissent entre des chercheurs adultes et des groupes d'enfants. Ils déterminent qu'il existe principalement quatre rôles qu'un adulte peut assumer au sein d'un groupe d'enfants : le leader, le superviseur, l'observateur et l'ami (Fine et Sandstrom, 1988)<sup>17</sup>. S'ils favorisent nettement le rôle de l'ami pour un chercheur parmi des enfants, ils signalent que les autres rôles peuvent être adoptés en fonction du type de recherche qui est effectuée. Un adulte ne peut se fondre entièrement dans un groupe d'enfants. Culturellement, la relation entre un adulte et un enfant ou un groupe d'enfants est empreinte de la notion d'autorité du premier sur les seconds, ce qui teinte la relation qui s'établit (Fine et Sandstrom, 1988). Selon eux, le rôle de l'ami permet à l'adulte d'obtenir des informations plus précises de la part des enfants, enrichissant d'autant plus ses observations : le chercheur dans un rôle d'ami pouvant transcender les limites entre le monde des adultes et le monde des enfants, ceux-ci seront plus portés à lui révéler certains aspects plus cachés de leur univers propre (Fine et Sandstrom, 1988).

Le chercheur adulte jouissant d'une autorité culturellement établie ne doit donc pas interférer outre mesure sur l'établissement du dialogue avec les enfants. Généralement, ces derniers veulent naturellement plaire à l'adulte et le satisfaire, spécialement au début de la relation.

---

<sup>17</sup> Fine et Sandstrom discutent de ces quatre rôles dans leur livre *Knowing Children : Participant Observation with Minors* (1988). Les rôles en question sont divisés selon deux grands axes : le degré d'importance du contact affectif et la relation d'autorité. Le leader jouit d'un bon contact affectif, tout en conservant une autorité importante (rôle souvent adopté par les enseignants); le superviseur, de son côté, se situe au carrefour de peu de contact affectif et d'une grande autorité; l'observateur n'a ni contact affectif particulier, ni autorité spécifique; finalement, l'ami fait montre d'un solide contact affectif, sans relation d'autorité.

Afin d'atténuer les éléments de gêne, le chercheur doit conquérir la confiance des enfants qu'il observe (Christensen et James, 2000). Il doit rendre sa présence naturelle au sein du groupe. Christensen et James décrivent quatre étapes importantes dans l'établissement de la relation chercheur-enfants. Au départ, la gêne s'installe dans le groupe, suivie de l'excitation reliée à l'élément perturbateur de leur quotidien que constitue la présence d'un nouvel adulte parmi eux. Ensuite, avec le temps, la confiance s'instaure pour que finalement, la présence du chercheur devienne partie prenante de leur quotidien (annihilation de l'effet de nouveauté, de dérangement positif ou négatif) (Christensen et James, 2000). Les chercheurs doivent comprendre quelle est leur place dans un groupe d'enfants et clairement définir leur rôle (Fine et Sandstrom, 1988; Christensen et James, 2000; Westcott et Littleton, 2005).

D'autre part, Westcott et Littleton rappellent, au sujet des entrevues menées avec des enfants, que les chercheurs doivent envisager le sens des réponses des enfants aux questions de l'adulte de manière co-constructive, afin de ne pas tomber dans le piège suivant : lire ces réponses comme étant inadéquates ou immatures (2005). Gardons en tête le manque d'expérience qu'ont des enfants de huit et neuf ans en ce qui a trait à une entrevue (Westcott et Littleton, 2005). En réponse à une question, les enfants peuvent être extrêmement gênés, fabuler et/ou raconter une anecdote personnelle afin d'attirer l'attention de l'adulte, ou ne simplement pas comprendre la question. Il est donc important que le sens de l'entrevue se construise de manière jointe (Westcott et Littleton, 2005).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'interprétation est au centre de l'analyse de discours. Alldred et Burman expliquent que la simple retranscription des entrevues est déjà empreinte d'interprétation, entre autres par le choix de la ponctuation (2005). Comme l'analyse de discours ne garantit pas d'objectivité dans le sens qui est donné à un texte, qu'il s'agisse de transcriptions d'entrevues ou de documents d'autre type, le rôle interprétatif doit être pleinement assumé par le chercheur (Alldred et Burman, 2005). De toute manière, les entrevues constituent elles-mêmes un processus intersubjectif situé dans un contexte social particulier (Alldred et Burman, 2005), ce qui n'est pas sans rappeler la notion fondamentale de «situated meaning» développée par Gee. Les entrevues transcrites devenant un discours au



même titre que les textes du manuel scolaire, les notions d'analyse de discours y demeurent tout aussi applicables.

Afin de mener à bien cette partie de notre projet de recherche, nous avons sélectionné un groupe combiné de deuxième cycle comprenant quatorze élèves de troisième année (huit garçons et six filles) et dix élèves de quatrième année (cinq garçons et cinq filles), travaillant ensemble sous la tutelle de la même enseignante<sup>18</sup>. Cette école multiethnique de Montréal-Nord se trouve en milieu défavorisé. Le matériel pédagogique *Au-delà des mots 4 – fascicule G : Les médias* a été utilisé par l'enseignante avec son groupe du 19 mai 2004 au 16 juin 2004. Étant donné que cette période correspondait à la fin de l'année scolaire, les enfants avaient développé une dynamique de travail efficace entre eux, se connaissaient bien et étaient très à l'aise avec leur professeur. L'avantage que constitue une classe combinée tient au fait que l'enseignement, s'il se spécialise pour certains objectifs, est dispensé pour d'autres projets à l'ensemble des élèves du cycle. Le matériel d'éducation aux médias, passant ici à travers l'enseignement du français, a ainsi pu être observé pour les deux années du second cycle. Il s'agissait de la première fois que ces enfants étaient en contact avec du matériel relié spécifiquement aux médias. Tout au long de ces observations et de ces entrevues, nous avons été accompagné du professeur titulaire du groupe.

Ainsi équipé et outillé, nous nous apprêtons à constater tout d'abord de quoi est constitué le discours présenté aux enfants à travers différents textes destinés aux écoliers (troisième chapitre), puis ensuite à décortiquer le contenu des textes et de ce qui les entoure, tant pour les élèves que pour les enseignants (quatrième chapitre). Nous verrons également, de manière sommaire, quel est le discours des élèves qui ont été en contact avec le matériel didactique que nous avons choisi d'étudier.

---

<sup>18</sup> Cette école fait partie de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, à Montréal. Elle comptait, au moment de notre recherche, un peu moins de 600 élèves de diverses origines ethniques et culturelles. Près de 70 professionnels y œuvraient et offraient des services éducatifs divers à des enfants du préscolaire 4 ans jusqu'à la 6<sup>e</sup> année du primaire.

## CHAPITRE III

### Le discours présenté aux enfants sur la réalité médiatique

Nous avons identifié précédemment le matériel didactique sur lequel nous nous pencherons dans cette analyse de cas. Nous l'utiliserons afin d'étudier la représentation des médias dans les textes destinés aux enfants. En premier lieu, nous verrons globalement la structure des principaux textes à l'intention des élèves. Nous tâcherons ensuite de découvrir les éléments de discours qui affleurent, afin de cerner les notions qui sont présentes, de même que celles qui sont absentes, au sujet des médias. Il s'avère essentiel de noter que l'enseignante avec qui nous avons travaillé n'a pas modifié ni adapté outre mesure le matériel : en effet, afin d'arriver à dégager l'essence de la représentation des médias ainsi que l'influence des points de vue illustrés, il demeurerait important que le matériel soit présenté tel qu'il est conçu et construit.

#### 3.1 Description du matériel étudié

La maison Grand Duc-HRW édite et distribue le matériel intitulé *Au-delà des mots* pour les deux années du second cycle et pour les deux années du troisième cycle du primaire. Ce matériel comprend les fascicules des élèves, les manuels de l'enseignant et de l'enseignante, les guides de l'enseignement (qui comprennent des notes pédagogiques, des évaluations et des lectures supplémentaires), les cahiers d'activité et leurs corrigés, de même que des ouvrages de référence grammaticaux, pour chacune des années du cours primaire citées plus haut.

Le matériel est constitué de huit sujets différents par année, comme par exemple les fêtes autour du globe, le Moyen Âge, l'estime de soi ou les régimes politiques. Ces canevas servent de fondement à l'enseignement du français, en recoupant divers domaines de formation. Chaque projet est supporté par les divers documents listés plus haut, répartis en différents

thèmes, tous reliés à un des huit sujets. En ce qui concerne les deux années du deuxième cycle, les projets sont donc divisés en huit fascicules, comprenant chacun trois thèmes. Aucun n'est consacré aux médias pour la première année, alors que pour la deuxième année du cycle, les médias sont considérés dans le fascicule G, intitulé tout simplement *Les médias*. En ce qui concerne les deux années du troisième cycle, les projets sont également séparés en huit; il s'agit cependant de manuels pour les élèves, et non plus de fascicules. Chaque manuel aborde une thématique, divisée en deux thèmes. Certaines des thématiques couvrent l'univers des médias. La thématique *Le théâtre et le cinéma* correspond au quatrième sujet de la première année du troisième cycle. La thématique *La bande dessinée* est associée au premier sujet de la seconde année du troisième cycle, alors que la thématique *L'influence des médias* en est le septième sujet. En bref, la totalité du matériel *Au-delà des mots* aborde quatre fois des sujets reliés aux médias : une première fois en quatrième année, une fois en cinquième année et deux fois en sixième année (quoique la thématique sur la bande dessinée est clairement axée sur l'aspect littéraire et graphique du média plutôt que sur une réflexion plus «médiatique»).

Les écoles et leurs enseignants choisissent quel sera le matériel qu'ils utiliseront dans le cadre de leur enseignement. Chaque enseignant d'une année spécifique n'est pas rigoureusement tenu d'exploiter la totalité des huit sujets proposés : la liberté est laissée aux professeurs et à la direction de chaque école quant aux fascicules et/ou thématiques étudiés dans chaque groupe d'élèves. Dans notre cas, l'enseignante a décidé d'aborder le fascicule G dans son groupe. Étant donné que notre étude et nos observations se sont faites dans un groupe combiné de troisième et de quatrième année, le matériel, initialement destiné à la quatrième année, a également été dispensé aux enfants de troisième année. L'enseignante nous a assuré que ce milieu combiné particulier permet ce type d'écart avec ce qui est proposé par la maison d'édition. De plus, nous l'avons déjà signalé (chapitre II), la période durant laquelle s'est déroulé cet enseignement se situait à la fin de l'année scolaire, facilitant dès lors les échanges puisque les élèves de troisième année, en plus de se connaître et d'être habitués à travailler ensemble (et avec ceux de quatrième année), pouvaient tous pousser plus loin leur réflexion, ayant entre autres été sélectionnés pour participer à ce groupe en raison de leur autonomie.

Comme nous en avons discuté préalablement, ces documents constituent d'abord et avant tout du matériel d'enseignement du français (cela est d'ailleurs précisé dans le titre complet du manuel de l'enseignant et de l'enseignante que nous utiliserons : *Au-delà des mots 4, français au primaire, 2<sup>e</sup> cycle*). Étant donné la transversalité des apprentissages mise de l'avant dans le Programme de formation de l'école québécoise, l'éducation aux médias passe donc ici dans le cadre de l'enseignement du français, langue maternelle.

Nous avons choisi pour notre étude de cas de n'employer que le matériel correspondant au manuel de l'enseignant et de l'enseignante dédié à la quatrième année (fascicule G, *Les médias*). Pour la maison Grand Duc-HRW, il s'agit de la première incursion directe dans la réflexion pédagogique sur les médias. Le manuel est divisé en deux, le premier livre comprenant les fascicules A, B, C et D, et le second les fascicules E, F, G et H. Le fascicule G est subdivisé en trois thèmes distincts, tout en étant évidemment reliés : *Divers médias*, *La télémanie* et *Production et diffusion*. Le manuel de l'enseignant et de l'enseignante que nous emploierons comprend à la fois la reproduction intégrale du cahier de l'élève, c'est-à-dire le matériel que les enfants ont en main, de même que les notes destinées aux enseignants, ces dernières encadrant la reproduction des pages du cahier de l'élève<sup>19</sup>. Nous n'étudierons pas le guide de l'enseignement, ni le cahier d'activité et son corrigé, puisque ces derniers n'ont pas été utilisés par l'enseignante. Nous nous abstiendrons également de jeter un œil sur le guide grammatical, cela ne servant en rien notre recherche. Finalement, nous n'aurons pas à nous pencher sur les fascicules de l'élève individuellement, ceux-ci étant reproduits intégralement dans le manuel de l'enseignant et de l'enseignante. Dès lors, notre analyse portera sur le matériel de l'élève, de même que sur les notes pédagogiques destinées aux professeurs, le tout se trouvant dans le manuel de l'enseignant et de l'enseignante.

S'il est certain que le sujet des médias pourrait être traité par des professeurs de cinquième et de sixième année qui auraient en main le matériel *Au-delà des mots* dédié à ces années, et qui choisiraient d'aborder ces thématiques, il demeure que le premier regard des écoliers sur les médias, dans le cas qui nous occupe, se pose sur le contenu du fascicule G. Il s'agit donc de

---

<sup>19</sup> Ce manuel de l'enseignant est entre autres disponible dans les différentes didacthèques des bibliothèques universitaires.



la première empreinte sur le plan de la réflexion sur les médias à l'école en ce qui les concerne, dans la mesure où les enseignants responsables du premier cycle n'ont pas abordé d'eux-mêmes le thème avec d'autres matériels pédagogiques.

Nous n'avons aucune prétention à porter un jugement sur la pertinence ou sur la structure pédagogique du matériel analysé, comme nous n'interviendrons aucunement sur les modalités de l'enseignement. Nous ne nous attarderons qu'à ce qui transpire du contenu et du discours au sujet des médias, que nous mettrons en lien avec les objectifs du ministère et avec les théories que nous avons brièvement exposées en éducation aux médias. Nous comprenons aussi que ce matériel didactique est initialement conçu pour l'enseignement du français ; il sert néanmoins à éduquer aux médias.

### 3.2 Structure globale des fascicules

Chacun des trois thèmes du fascicule sur les médias qui nous intéresse est construit sur un modèle semblable. Les textes proposés aux élèves peuvent être écrits spécifiquement pour le thème ou s'avérer des extraits de romans jeunesse, d'encyclopédies ou d'autres types de documents. Étant donné que les textes sélectionnés constituent le matériel auquel les élèves ont accès même s'ils proviennent d'autres sources que les auteurs de la maison Grand Duc-HRW, nous les traiterons comme le matériel pédagogique qu'ils sont devenus par le choix de la compagnie d'édition.

Chaque thème débute par une introduction, suivie d'une rubrique appelée *Aide-mémoire* qui indique aux élèves ce qu'ils apprendront dans le fascicule. Dans le thème 19 – *Divers médias*, une *Lecture* est abordée. Le texte est intitulé *La communication et les médias*. Cette lecture est suivie d'exercices de compréhension de texte : *Je comprends ce que je lis*, *Je réagis au texte*, *J'évalue ma démarche en lecture*. Une section *Grammaire* suit : *J'observe*, *Je découvre et je garde en mémoire*, *N'oublie pas!*, *Je m'exerce*. Puis, une *Lecture supplémentaire* est insérée pour clore le thème : *Enfin, des nouvelles!*.

Le thème 20 – *La télémanie* reprend les mêmes éléments. *La télé toquée* correspond au titre de la première lecture. Une section *Écriture* est insérée, avec des exercices de production de texte pour les enfants. La lecture supplémentaire intitulée *Une visite au studio de télévision* conclut ce thème.

Le thème 21 – *Production et diffusion*, quant à lui, est aussi échafaudé sur ce modèle. La première lecture, *Rassembler et traiter l'information*, est suivie d'une section *Communication orale*, dans laquelle les enfants sont invités à préparer un exposé devant le groupe. La lecture supplémentaire est titrée *De la radio à plein nez!*. Un projet censé se dérouler durant toute la période consacrée à l'étude du fascicule G est expliqué dans ce thème. Ce projet de journal de classe n'a pas été réalisé par l'enseignante, pour des raisons qui lui appartiennent et que nous ne discuterons pas. Puis, comme il s'agit du dernier thème du fascicule, une section *Retour en grammaire* est développée, de même qu'un texte *Astro-Club*. Ce dernier écrit fait partie d'une série de textes qui se trouvent tous à la fin du dernier thème de chaque fascicule, résumant les principaux enjeux traités et faisant le lien entre les divers livrets.

Nous avons développé une façon de marquer les numéros des pages du fascicule dont nous traitons de manière à indiquer quelles sont nos références au matériel de l'élève et quelles sont celles au matériel de l'enseignant. Les numéros des pages que nous inscrivons sont suivis de la lettre E s'il s'agit d'une page du fascicule de l'élève et de la lettre P s'il est question d'une référence au matériel destiné au professeur. Par exemple, nous écrirons 268 E si nous parlons de la page 268 du matériel de l'élève, et ainsi de suite.

Préoccupons-nous d'abord du matériel de l'élève afin d'obtenir une vue du discours qui est tenu au sujet des médias. Pour ce faire et dans l'optique analytique que nous avons privilégiée, nous avons sélectionné cinq des sept grands textes présentés aux élèves afin d'en tirer des cartes cognitives<sup>20</sup>. Nous n'avons pas tenu compte du texte *De la radio à plein nez!*, ni du texte de l'*Astro-Club*, ces derniers ne traitant pas spécifiquement des médias et ne distillant donc pas d'informations à leur sujet.

---

<sup>20</sup> Nous avons tracé des cartes compilant les connaissances dégagées à partir de la décortication que nous avons faite de cinq textes présentés aux élèves. Ces cartes contiennent donc les éléments constitutifs pertinents qui deviennent les informations transmises aux écoliers.

### 3.3 Premier regard : le discours

Afin d'analyser le discours émergeant de chacun des cinq textes étudiés, nous avons construit des cartes de connaissances (une pour chacun des textes). Ces cartes nous permettront de schématiser les informations présentées et la structure des documents. Les textes dévoilent plusieurs renseignements, étalés de diverses manières, mais négligent également maints aspects reliés aux médias tels qu'ils existent dans notre société. Ces cartes cognitives fortifieront donc les assises de notre réflexion.

#### 3.3.1 *La communication et les médias* (thème 19, matériel de l'élève, p. 268 E à 272 E)

##### 3.3.1.1 Le texte

La première carte cognitive que nous avons tracée concerne le premier texte présenté aux enfants (voir figure 3.1). Celui-ci est construit de manière informative et sert d'introduction à différents médias<sup>21</sup>. Le lien entre communication et médias est clair et se trouve même tel quel dans le titre du texte. La communication est ici circonscrite à sa définition d'échange entre des personnes. Ce qui constitue la communication est dépeint de manière très fonctionnelle : «échanger des idées», «partager des connaissances» (p. 268 E). Les deux autres fonctions décrites sont directement reliées à l'aspect social de la communication : «établir un contact», «vivre ensemble» (p. 268 E).

Par ailleurs, les médias sont précisément définis comme étant des moyens soutenant la communication à distance. Cette notion de distance est primordiale dans l'explication qui est fournie aux enfants quant au rôle des médias. De son côté, la communication directe, de personne à personne, ne nécessite pas de média : établir le contact demeure aussi simple que

---

<sup>21</sup> Ce texte est tiré du livre *La communication, des origines à Internet*, publié par Larousse-Bordas (collection «Encyclopédie des jeunes») en 1997, précisément des pages 6-7, 35, 56, 60 et 80.

de «dire bonjour» ou de «faire un geste amical» (p. 268 E). La distance dont il est question dans cet écrit ne demeure que dans sa dimension géographique.

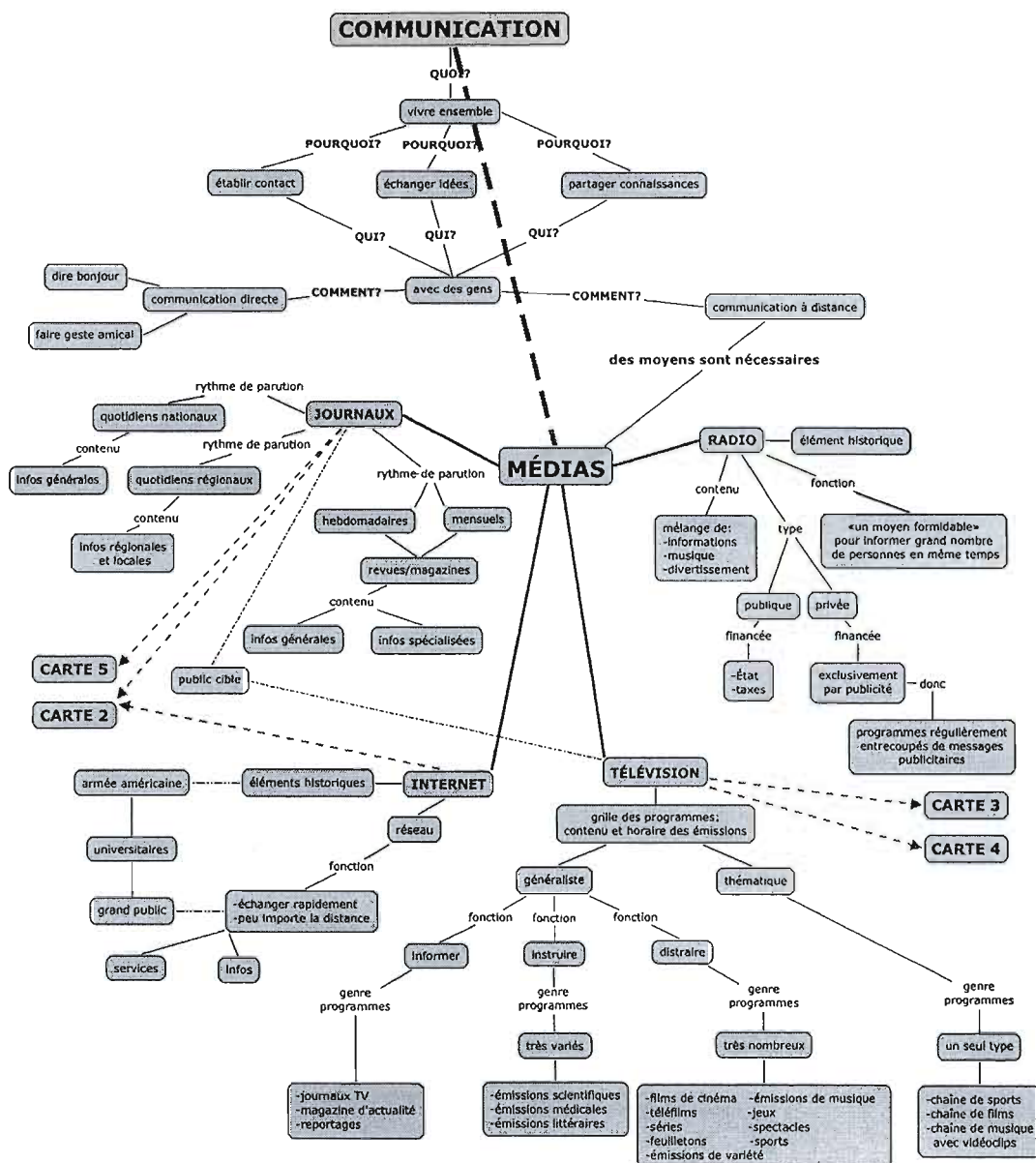


Figure 3.1 Carte 1 : Texte *La communication et les médias* (p. 268 E à 272 E), thème 19, *Divers médias* (matériel de l'élève)

Quatre médias sont décrits : le journal écrit, la radio, la télévision et Internet. Cela laisse de côté le cinéma, entre autres. Il n'y a d'ailleurs aucune référence au cinéma dans l'ensemble de ce matériel.

Premièrement, il est question de la description du média journal. D'après les informations trouvées dans le texte, les journaux écrits se divisent en catégories selon leur rythme de parution, ce rythme pouvant moduler leur contenu. Il existe des journaux publiés tous les jours, d'autres, toutes les semaines, d'autres encore, tous les mois. Les quotidiens rapportent des informations générales lorsqu'ils sont publiés à grande échelle, alors qu'elles demeureront plutôt régionales ou locales si ces publications sont offertes à des groupes de lecteurs circonscrits géographiquement. La notion de distance géographique entre encore en ligne de jeu. Les hebdomadaires et les mensuels, quant à eux, sont définis comme des revues ou des magazines dont les contenus peuvent être généraux ou spécialisés. Une référence au public de la presse écrite est insérée dans ce texte. Deux exemples de publics cibles sont donnés : les femmes et les enfants. Aucune mention n'est toutefois explicitement faite du lien entre le contenu et le public cible d'un journal. (p. 269 E)

En ce qui concerne la fonction du média radiophonique, elle contribue à informer un grand nombre de personnes en même temps. Le contenu du média est défini comme un mélange d'informations, de musique et de divertissement. Les radios sont divisées en deux types : les radios publiques et les radios privées. Un élément d'information historique est donné pour la radio : l'année et le lieu de fondation de la première radio francophone en Amérique du Nord (1922 à Montréal). (p. 270 E)

Troisièmement, le média télévision est dévoilé. Les trois fonctions classiques de la télévision sont reprises : informer, instruire et distraire (et non divertir, même s'il ne s'agit probablement que d'un choix de synonyme puisque le verbe divertir était employé pour la radio). Les genres d'émissions, appelés programmes, servent à définir le type de télévision : elle est généraliste si les programmes remplissent les trois fonctions décrites, elle est thématique si le contenu des émissions se spécialise dans un seul domaine. Trois exemples de programmes visant à informer sont identifiés : le téléjournal, le magazine d'actualité et

l'émission de reportage. Les programmes instructifs sont décrits comme étant très variés : émissions scientifiques, médicales, littéraires. Les programmes de divertissement, quant à eux, sont qualifiés de très nombreux. Neuf exemples sont listés : films de cinéma, téléfilms, séries, feuilletons, émissions de variété, émissions de musique, jeux, spectacles, sports. Dans le cas des télévisions thématiques, il n'y a pas de précisions au sujet du type d'émissions. Seuls des exemples de spécialités sont fournis : chaîne de sports, de films ou de musique avec des vidéoclips. (p. 271 E)

La télévision est le second et dernier média pour lequel une référence est faite au public cible (le journal étant le premier). Il est indiqué que certains programmes éducatifs s'adressent soit à un jeune public, soit à tous les publics. Lorsque le public cible regroupe les jeunes, il est spécifié que la mission des programmes consiste à instruire tout en amusant. (p. 271 E)

En dernier lieu, le portrait du média Internet demeure très succinct. En fait, seule la structure de fonctionnement de base est mentionnée : il s'agit dans ce texte d'un réseau qui permet l'échange rapide d'informations et de services. La majeure partie de cette section du document ne traite que d'éléments historiques qui ont jalonné le développement d'Internet des années 1960 aux années 1990, à l'avènement du système Web. (p. 272 E)

### **3.3.1.2 Le discours**

Nous avons appris que l'essence de ce premier texte, outre la mise en valeur de quatre médias, trouve sa source dans l'énoncé selon lequel les médias s'avèrent des moyens autorisant la communication à distance. La distance dont il est question demeure purement géographique, pour l'instant. Nous verrons que les dimensions émotive et temporelle du concept de distance se dégageront des textes suivants.

## La communication

Cette première carte de connaissances démontre que la notion de communication est structurée autour de quatre questions. Qu'est-ce que la communication (*Quoi?*)? Elle aide les humains à vivre ensemble. Il s'agit d'ailleurs ici d'une des valeurs fondamentales que le système d'éducation cherche à transmettre aux enfants. Nous pouvons aisément remarquer que la transversalité que promeut le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit jusque dans les textes destinés aux enfants : le domaine de formation Médias permet la mise en application du domaine Vivre-ensemble et citoyenneté. Nous sommes également près des recoupements mis en lumière par divers chercheurs en éducation aux médias : le rapport entre la maîtrise et la compréhension des systèmes médiatiques et l'application responsable du rôle de citoyen constitue le point de départ du quatrième paradigme en éducation aux médias, entre autres présagé par Masterman et Jacquinot.

La seconde question constituant l'armature de ce texte trouve sa réponse dans la notion de sociabilité. Qui communique (*Qui?*)? Les autres et soi-même, entre eux et avec soi-même.

Puis, pourquoi communiquer (*Pourquoi?*)? Pour «établir un contact» (dimension émotive : dire bonjour ou faire un geste amical), pour «échanger des idées» (dimension de l'argument et de l'opinion), pour «partager des connaissances» (dimension cognitive).

Finalement, comment communiquer (*Comment?*)? De manière directe ou à l'aide des moyens que représentent les médias. Cette dernière question structurante introduit le reste du texte qui s'attachera à décrire quatre médias. Cette charpente encadrant la définition de la notion de communication, concept abstrait s'il en est un pour des enfants de huit et neuf ans, prend ainsi son sens.

### **Le journal écrit**

La description de ce média demeure purement factuelle : rythme de parution, type de contenu, classification (journal, revue, magazine). Il n'y a aucun approfondissement au sujet de la structure des journaux, des sections qui les composent par exemple. D'autre part, il n'y a pas de mention de l'aspect économique inhérent à la publication d'un journal. Aucun élément historique au sujet de la presse écrite n'est mentionné. L'espace de la publicité et le financement ne sont pas abordés. La propriété des journaux, la concentration de la presse, les questions éditoriales, les allégeances politiques, sont également évacuées. Nous sommes conscient que le texte sert cependant d'introduction et s'adresse à de jeunes enfants.

On nous spécifie que les journaux sont «vendus dans tout le pays et souvent à l'étranger» (p. 269 E). La notion de distance est clairement évoquée. De plus, il y a une introduction à la dimension mercantile du média par l'indication qu'il est vendu. Cette information demeure à l'état de fait objectif, pas autrement appuyée ou empreinte de sous-entendus de quelque sorte. Il reste que la notion de vente du produit médiatique est approchée par ce discours.

La notion de public cible, même si elle n'est pas approfondie, constitue une référence essentielle à l'aspect marketing du média journal. Le seul autre média pour lequel une référence au public cible sera faite est la télévision. En gros, le discours de cette portion du texte se concentre d'abord et avant tout sur les généralités entourant la presse écrite. Les enchaînements social, politique et économique du média ne font pas partie des informations proposées aux élèves.

### **La radio**

Il existe dans cette partie du texte une référence directe au système économique englobant ce média : les radios publiques sont financées par l'État et les taxes, alors que les radios privées le sont par la publicité (p. 270 E). Il y a d'ailleurs une insistance sur le financement de ces



dernières : elles sont «exclusivement» (p. 270 E) financées par la publicité. L'adverbe choisi s'avère très précis, sous-entendant dès lors le pouvoir des commanditaires. Cela module donc ce qui est diffusé par les radios : il est spécifié que les programmes des chaînes privées sont «régulièrement» (p. 270 E) entrecoupés de messages publicitaires.

La référence à cet aspect économique qui influence la programmation est claire, le choix de l'adverbe demeurant encore cette fois-ci sans équivoque. La radio est d'ailleurs le seul des quatre médias exposés pour lequel une référence économique aussi nette est établie. Les écoliers apprennent donc que les radios privées sont dépendantes de ces apports financiers pour fonctionner, alors que les radios publiques en sont libres, même si cela n'a pas toujours été le cas<sup>22</sup>. Malgré la pertinence de ces informations, une réflexion sur le bien-fondé des méthodes de financement n'est cependant pas amorcée.

Les mandats des diverses radios ne sont pas discutés non plus: le contenu y est généralisé comme un mélange de genres. À ce sujet, les mandats dévolus aux divers médias ne sont abordés que pour le média télévision.

D'autre part, le qualificatif utilisé pour commenter la seule fonction de la radio qui est mentionnée s'avère d'une grande force syntaxique. En effet, il s'agit d'un moyen «formidable» pour «informer» un «grand nombre de personnes» «en même temps» (p. 270 E). Il y a donc une insistance sur l'aspect informationnel de la radio, adjoind d'une connotation précisément positive par l'adjectif choisi. De plus, nous pouvons noter que la question de la «masse» est aussi introduite en ce qui concerne le public. L'adjonction des termes «grand nombre de personnes» et «en même temps» illustre une des capacités que possède le média de rassembler plusieurs individus autour des produits diffusés<sup>23</sup>. Il n'existe cependant pas de jugement porté sur cette capacité. L'information n'est que sous-entendue,

---

<sup>22</sup> L'arrivée du nouveau président-directeur général de la Société Radio-Canada (SRC) a d'ailleurs stimulé certaines rumeurs, peut-être saugrenues, liées à un potentiel retour de la publicité sur les ondes radiophoniques de la société d'état. Hubert Lacroix a cependant affirmé en entrevue que ce mode de financement pour la radio ne constituerait pas son choix initial.

<sup>23</sup> Les quatre médias présentés sont des médias de masse. Or, la question de cette masse n'est qu'effleurée pour la radio, alors qu'elle est tue pour les trois autres. Il s'agit pourtant ici d'un autre objet de réflexion fascinant et inséparable d'une pensée au sujet des médias.

sans critique à cet égard, alors que la mention du financement des radios privées, dont les programmes sont régulièrement entrecoupés de messages publicitaires, laisse transparaître une opinion. Celle-ci peut être interprétée différemment, à savoir que les messages publicitaires omniprésents coupent les émissions de façon dérangeante, ou encore que ces publicités sont un mal nécessaire au fonctionnement des chaînes privées, ou simplement que la publicité assure l'existence de ces chaînes, plus objectivement. La manière dont l'interprétation marquera les élèves dépend ici des explications données par le professeur qui décortique le texte avec eux.

### **La télévision**

Cette partie du texte est axée sur le contenu du média télévision. En effet, la structure d'une chaîne de télévision n'est pas exhibée. Les fonctions informer, éduquer et distraire sont nommées comme celles que remplissent les émissions de télévision. Le type d'émissions constitue donc la méthode établie comme moyen de différencier les chaînes généralistes des chaînes thématiques.

Dans le cas des télévisions généralistes, nous apprenons que les émissions remplissent les trois fonctions de la télévision. Or, en ce qui concerne les chaînes thématiques, ces fonctions classiques ne sont plus reprises. On explique aux enfants que les télévisions thématiques se spécialisent dans un domaine particulier, mais on écrit qu'elles ne présentent qu'un seul type de programmes (p. 271 E). Les seuls exemples de domaines de spécialité listés sont les films, les sports et la musique avec vidéoclips. S'il se peut évidemment que cette courte liste ne se restreigne qu'aux intérêts assumés d'enfants de huit et neuf ans, nous croyons tout de même que cette simplification sous-tend une certaine opinion à ce sujet, c'est-à-dire que ces chaînes ne semblent que remplir la fonction de divertissement attribuée aux émissions diffusées. Cette réduction extrême, même si elle s'attribue facilement à l'âge des élèves visés, laisse transparaître la critique sous-jacente qui éclatera dans le thème entièrement consacré à la télévision et que nous observerons plus loin.

Revenons aux chaînes généralistes. Les types de programmes sont partagés selon la fonction qu'ils concourent à remplir.

Les trois exemples d'émissions d'information ne sont pas qualifiés, ils ne sont que répertoriés. Très peu d'emphase est mise sur ces programmes. La fonction d'information que peuvent remplir les médias semble entièrement concerner le journal, d'après le discours qui surgit de ce texte. Or, peu importe la qualité de l'information (quoiqu'il s'agisse encore une fois d'un thème potentiel de réflexion intéressant qui est laissé de côté), il pourrait s'avérer stimulant de raisonner sur la manière dont différents médias instruisent les gens, en les comparant entre eux ou en observant les diverses variantes à l'intérieur d'un seul média, par exemple.

Les émissions d'éducation, quant à elles, sont accolées de l'adverbe et de l'épithète «très variées» (p. 271 E). De plus, la notion de public cible apparaît en ce qui les concerne (comme pour le journal). En effet, on nous explique que ces émissions, si elles s'adressent à un jeune public, sont conçues de façon à «instruire tout en amusant», alors que d'autres s'adressent à «tous les publics» (p. 271 E). Le fait de mentionner la grande variété des émissions éducatives accentue ici l'idée de leur importance. S'il en existe une telle collection, c'est qu'elles constituent probablement une bonne proportion de la consommation moyenne de télévision des élèves. Par ailleurs, comme elles poursuivent le double objectif d'instruire et d'amuser, elles sont dès lors présentées de manière fort positive. Il s'avère intéressant de noter que l'adjectif «varié» est employé pour les émissions éducatives, alors que c'est l'épithète «nombreux» qui l'est pour les émissions de divertissement (p. 271 E). La valeur connotative du terme «varié» s'approche ici de la notion de diversité, alors que celle du mot «nombreux» relaie plutôt à l'abondance et à la profusion. La diversité implique la différence, la bigarrure, le contraste, la nuance, tandis que l'abondance relève davantage du nombre, voire de l'excès. Ces choix nous permettent d'entrevoir une critique, certes légère et fort probablement difficile à percevoir par les enfants, mais tout de même prégnante, gardant en tête que telle est la façon dont ces derniers prennent connaissance du média télévision à travers ce matériel.

Comme nous le mentionnions plus haut, les émissions de divertissement ne sont pas qualifiées autrement que de nombreuses : une liste de neuf genres est décrite. La comparaison du nombre d'exemples pour les émissions des trois types est révélatrice : trois fois plus d'émissions de divertissement sont répertoriées par rapport aux émissions d'information ou d'éducation. Le renvoi à la quantité sans conteste plus grande d'émissions divertissantes par rapport aux autres genres nous apparaît évident dans cette partie du discours. Ce choix d'une liste délibérément plus longue pour les émissions distrayantes que pour les émissions d'information ou d'éducation, sous le couvert de simples exemples, perpétue et renforce le discours sur le contenu majoritairement moins sérieux de la télévision, loisir souvent considéré avachissant par le vide de ses produits dans le discours social ambiant.

Sans nous emberlificoter de décoder trop de sous-entendus, il nous apparaît intéressant de souligner l'impression qui se dégage selon laquelle ce discours penche en faveur des émissions éducatives en comparaison des émissions distrayantes. Par la manière complètement technique dont les émissions informatives sont traitées, il semble assumé qu'elles ne concernent que peu ou prou les élèves. Les qualificatifs ne touchant que les émissions d'éducation ou de divertissement (dont il est entendu que les enfants truffent leur consommation télévisuelle), le discours paraît insister doucement sur «le meilleur choix à faire» entre ces deux genres.

Il n'y a aucune référence à la diffusion de dessins animés à la télévision, pourtant très prisés par des enfants de cet âge. L'aspect économique entourant la télévision n'est pas abordé, pas même par une référence à la présence publicitaire. L'insistance est entièrement placée sur le contenu, base de la structuration des informations fournies sur ce média. Nous n'avons relevé aucun élément historique dans cette partie du texte sur la télévision. Le second fascicule de ce thème est toutefois complètement dévolu à la télévision. Nous verrons donc plus loin ce qui en est révélé.

## Internet

Très peu d'informations sur le fonctionnement ou le contenu de ce média sont fournies dans cette dernière partie du texte. Une explication sommaire du réseau est lancée : il s'agit de plusieurs ordinateurs reliés entre eux (p. 272 E). D'autre part, la seule fonction dévoilée d'Internet scrute sa capacité «d'échanger rapidement des services, des informations, quelle que soit la distance» (p. 272 E). La notion de distance, dans son aspect géographique, est ici rappelée à nouveau. Cette distance est réduite par l'utilisation d'Internet. La notion de rapidité entre aussi en jeu, de même que celle d'efficacité : il est mentionné que le Web permet aux gens «de se déplacer facilement sur le réseau» (p. 272 E).

L'essence de cette partie du texte se concentre sur l'évolution historique du média. Si l'armée américaine est la première à s'être penchée sur le développement de cet outil de communication, les universitaires se le sont ensuite appropriés, puis le grand public (p. 272 E). Les enfants apprennent donc qu'Internet est accessible. Toutefois, aucune mention du phénomène de branchement, donc de l'accès, ni des divers types de connexion (basse et haute vitesse pour ne nommer que celles-là) n'est faite. Il n'existe pas de références sociales ou politiques à propos de ce média dans le texte présenté aux écoliers. La nécessité de la présence et de la mise en place des structures technologiques permettant de naviguer sur le Web (et donc de se servir de ce média) est laissée dans l'ombre. Qui peut avoir accès? Dans quelles conditions? L'aspect monétaire relié à cet accès à Internet demeure inexistant. Si ce média est décrit comme ouvert et disponible d'utilisation, nous ne voyons pas les modalités de cette accessibilité. Le côté économique est également absent : financement du réseau et des divers sites, présence de publicité, etc. (comme d'ailleurs dans les descriptions des médias de ce texte, exception faite de la radio pour laquelle il y a survol de la structure économique).

Enfin, l'outil de courrier électronique et le phénomène de clavardage sont eux aussi passés sous silence, tout comme les possibilités de recherche d'informations, celles-ci s'avérant néanmoins bien connues des élèves. Méconnaissance des auteurs? Présomption que les enseignants n'ont pas les qualifications nécessaires pour élaborer plus avant sur ce média

somme toute récent (inexistant dans l'enfance de tous les maîtres présentement en poste au Québec)? Attrait plus grand pour les médias traditionnels? Il est exact que tous les enfants du Québec n'ont pas nécessairement accès à Internet, alors que ceux n'ayant aucune connaissance du journal, de la radio ou de la télévision sont nettement plus rares, voire impossibles à trouver. N'oublions toutefois pas que maintenant, tous les médias traditionnels parlent eux-mêmes d'Internet, et abondamment. Le fait de ne l'aborder que brièvement dans sa structure et son fonctionnement n'est peut-être dû qu'à une évolution normale, le discours scolaire prenant lentement l'habitude de discuter de ce média (même s'il n'est pourtant plus nouveau).

En bref, le texte indique aux élèves que la communication entre des personnes qui sont éloignées est permise par les moyens que sont les médias en général, le journal, la radio, la télévision et Internet en particulier. Les médias sont des moyens de communication qui en facilitent dès lors l'établissement, en réduisant la distance. La communication est directement marquée par son aspect profondément humain dans ce premier texte, puisqu'elle encourage les gens à se côtoyer. Les médias sont réduits aux quatre dont il est fait mention, sans même laisser une ouverture à l'existence d'autres médias. Une simplification très grande des éléments descriptifs peut être remarquée, ce qui se justifie entre autres par l'âge des élèves qui le liront. Il s'agit après tout d'un texte de survol s'adressant à des élèves de huit et de neuf ans. Néanmoins, les enfants de cet âge, pour la grande majorité au Québec, sont très familiers avec les médias décrits. Il semble alors qu'il s'agisse, dans ce texte, de nommer les principales composantes du thème des médias qui seront développées plus avant dans le matériel. Très peu, voire aucune mention économique, politique ou sociale n'émane de ce discours. La notion de public cible est esquissée pour les journaux et la télévision seulement. Nous remarquons que dans l'ensemble, les notions abordées le sont de manière objective. Peu de critiques sous-jacentes se dégagent de ce discours.

Les quatre prochains textes que nous verrons ont également été schématisés sous forme de cartes cognitives. Ces quatre cartes représentent d'ailleurs des extensions de la première. En effet, elles peuvent toutes être reliées entre elles, démontrant ainsi la logique de construction du matériel dans son ensemble. Nous avons indiqué ce fait par des renvois indiqués sur la

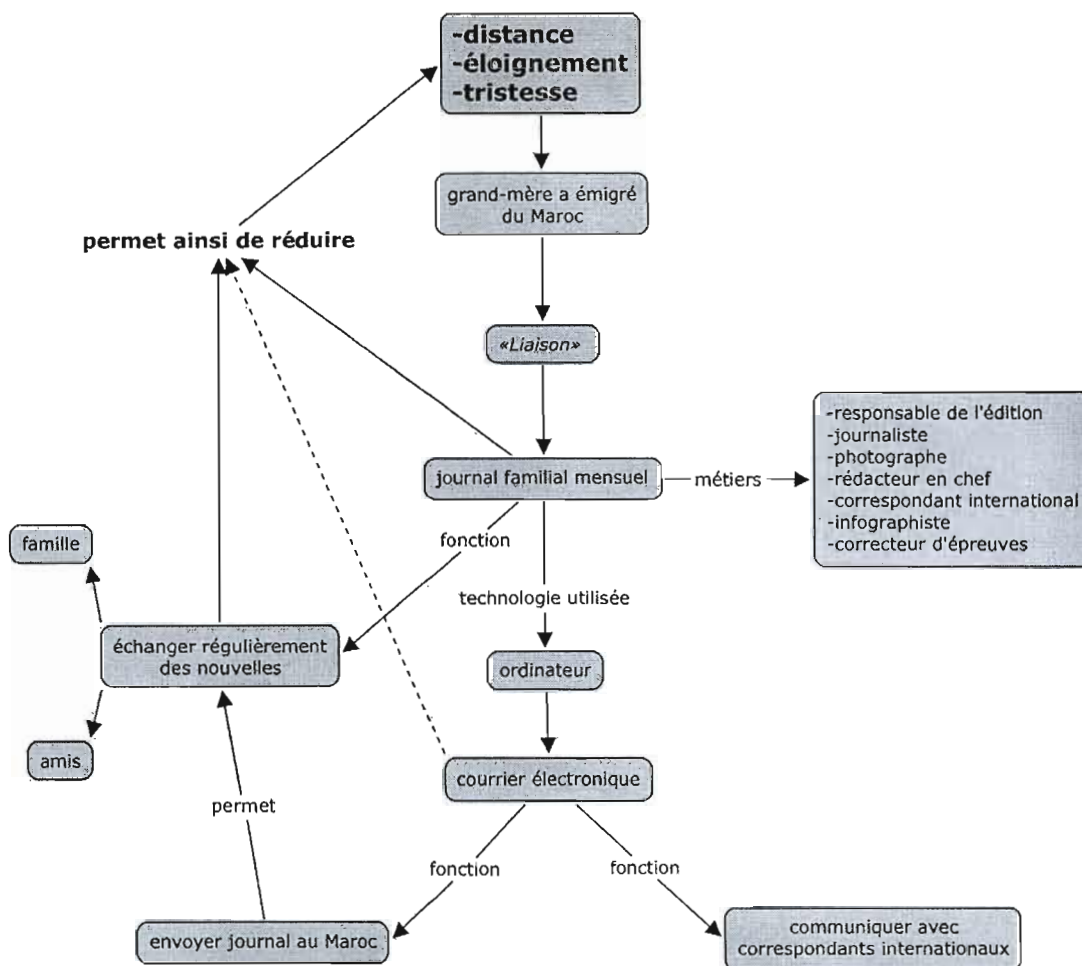
première carte. Cela nous permet de mettre en exergue les notions sur lesquelles il y a le plus d'insistance à l'intérieur du discours présenté aux écoliers. Nous nous y pencherons d'ailleurs après avoir discuté des discours contenus dans les quatre prochains textes.

### **3.3.2 *Enfin, des nouvelles!* (thème 19, matériel de l'élève, p. 276 E et 277 E)**

#### **3.3.2.1 Le texte**

Ce texte, bien que transmettant des informations sur un journal Internet, est conçu sous forme fictive, mettant en relation les éléments d'information à l'intérieur d'une courte histoire rédigée par Marie-Sylvie Legault. Il s'agit du second texte présenté aux élèves. L'histoire met en scène un groupe d'enfants qui décident de créer un journal qu'ils nommeront *Liaison* et qui sera mis en ligne afin de pouvoir échanger des nouvelles avec des membres de leur famille vivant au Maroc. L'élément déclencheur de ce projet des enfants consiste en la tristesse de leur grand-mère depuis qu'elle est installée au Québec.

La carte cognitive que nous avons dressée nous permet de dégager que le concept de distance est de nouveau mis de l'avant, appuyé du chagrin qu'il cause (voir figure 3.2). Ce texte dénombre les principaux métiers reliés à la presse écrite : responsable de l'édition, journaliste, photographe, rédacteur en chef, correspondant international, infographiste et correcteur d'épreuves sont listés. Il s'y trouve aussi un jumelage entre deux médias : le journal et Internet. Le journal sera distribué au Maroc à l'aide d'Internet, spécifiquement par l'utilisation du courriel.



**Figure 3.2** Carte 2 : Texte *Enfin, des nouvelles !* (p. 276 E et 277 E), thème 19, *Divers médias* (matériel de l'élève)

### 3.3.2.2 Le discours

Comme dans le premier texte, un appui apparaît et concerne la notion de distance géographique, envisagée comme un frein à la communication. De plus, la dimension émotive est ici mise en relief, étant donné que l'éloignement dû à l'émigration cause de la tristesse. Ces trois clés (distance, éloignement et tristesse) servent de points d'appui à un texte qui peindra une manière d'utiliser les médias. La communication demeure évidemment sous-



jacente dans ce texte. Le personnage de la grand-mère est peiné puisque la communication entre celle-ci et les membres de sa famille au Maroc est difficile, voire absente depuis qu'elle n'y vit plus. Les médias collaboreront donc à la rétablir, réduisant du coup la distance, l'éloignement et la tristesse. Les médias réussissent ainsi à concrétiser la notion de communication à distance exposée dans le premier texte. Nous pouvons d'ailleurs y voir un pont avec la quatrième question structurante du premier texte, *Comment communiquer?*.

L'origine ethnique des personnages situe l'action à l'intérieur d'une société multiethnique, décrivant ainsi l'univers réel de certains élèves, particulièrement en milieu urbain. Cela rappelle encore une fois l'importance de la transversalité au cœur de l'enseignement contemporain au Québec : la capacité de bien vivre ensemble s'avère sous-jacente et elle est jointe au principal domaine de formation ici en jeu, les médias.

Comme les personnages auxquels peuvent s'identifier les élèves construisent un objet médiatique, ils s'en approprient l'utilisation et, par conséquent, le produit créé qui en résulte. L'actualisation et la concrétisation d'un projet médiatique sont ici illustrées. Cela nous ramène directement au troisième axe de développement du domaine Médias du programme du MEQ, qui comprend l'exploitation par les élèves des techniques médiatiques. Les personnages du texte font leurs certaines de ces techniques, tout comme pourraient le faire les élèves qui s'y identifient.

Le journal est intitulé *Liaison*. Ce mot réfère clairement à la fonction communicationnelle du journal, tout comme nous pouvons l'associer au jumelage de deux médias. L'établissement d'un lien, d'un pont entre les personnages au Québec et leur famille et amis au Maroc se réalise par l'entremise du journal qui est partagé sur Internet. Le courrier électronique, en même temps qu'il autorise l'envoi des nouvelles, permet la communication avec des correspondants internationaux, au Maroc. La mise en lumière de ces possibilités qu'offrent les médias est entièrement dirigée vers la réduction de la distance, ce qui résulte en la diminution de la tristesse. Le courrier électronique demeure un outil de transmission sur Internet, sans plus. Le clavardage est, ici encore, écarté des considérations de ce texte. Internet est donc confiné à un outil de diffusion.

Les fonctions de ce journal familial sont centrées sur l'échange régulier de nouvelles avec des proches (famille et amis). Il y a une insistance sur la régularité des échanges : en effet, la distance demeurant présente, il s'avère important d'employer régulièrement les moyens de communication afin de conserver au plus bas possible le niveau de tristesse due à l'éloignement. Les médias journal et Internet favorisent ainsi la créativité des enfants et l'échange de nouvelles. Par extension, nous voyons que ces fonctions permettent la communication à distance et l'utilisation de techniques médiatiques qui, encore ici, réduisent la distance et l'éloignement générateurs de tristesse. Il s'agit donc d'une description active et créative des médias dans une vision positive de leurs applications possibles et des conséquences agréables qui en découlent.

Il n'existe pas de références économiques aux médias représentés, pas plus que la question de l'accès à Internet n'est abordée, que ce soit au Québec ou au Maroc. Il est assumé que les membres de la famille vivant au Maroc ont accès à Internet. Le Maroc se situant sur le continent africain, la porte ouvrant sur des questionnements liés aux différences d'accès à Internet entre le Nord et le Sud, entre les pays développés et en voie de développement, voire sous-développés, et en lien avec l'inégalité de la distribution de l'information – source de pouvoir – demeure fermée. Encore une fois, nous soupçonnons que l'âge des élèves entre fortement en jeu dans ce choix de garder close cette porte.

En résumé, une dimension émotive reliée au concept de distance est insérée dans ce texte : la communication médiatisée réussit à transformer la tristesse en joie. Une application concrète de l'utilisation des médias que sont le journal et Internet est illustrée de manière positive. Demeurent néanmoins évacuées toutes les références aux implications sociale, politique ou économique de ces médias.

### 3.3.3 *La télé toquée* (thème 20, matériel de l'élève, p. 280 E à 282 E)

#### 3.3.3.1 Le texte

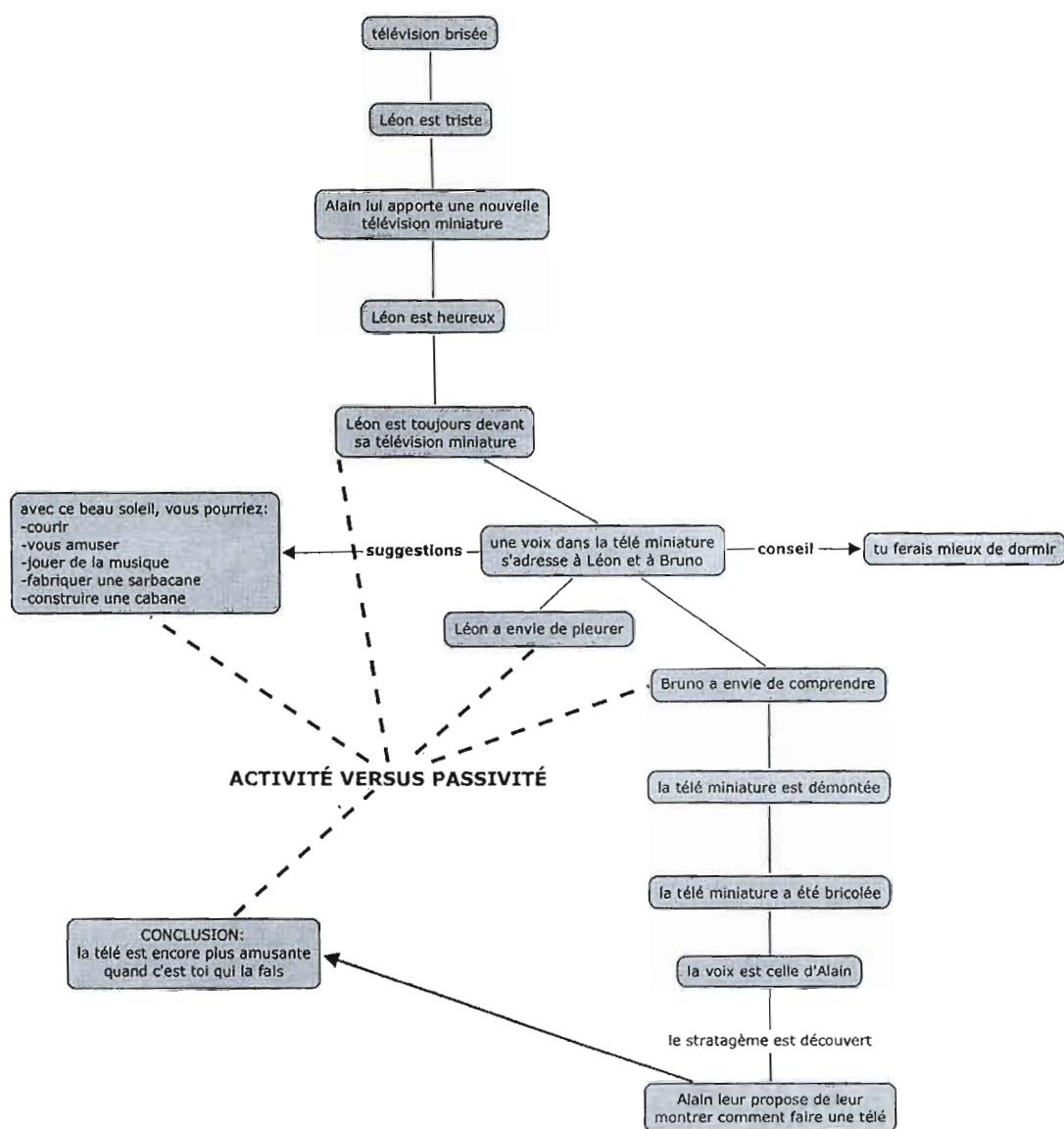
Ce troisième texte est le premier du deuxième thème, *La télémanie*. Il s'agit d'une histoire de fiction racontant les aventures de Léon<sup>24</sup>, illustrée par la carte de connaissance de la figure 3.3.

Le point de départ tient au bris du téléviseur de Léon. Ce bris rend l'enfant triste, n'ayant plus accès à son loisir. Son parrain Alain lui fait cadeau d'un nouvel engin miniature. Léon est de nouveau heureux suite à ce don, surtout que le format de l'appareil en question permet à Léon de le trimballer partout, donc de regarder la télévision en tout temps et en tout lieu. Léon passe le plus clair de son temps à la regarder, jour et nuit : il ne fait plus rien d'autre. C'est alors qu'une voix provenant de l'appareil se met à lui parler. Cette voix lui conseille de dormir plutôt que d'écouter la télévision puisqu'il est tard. Par la suite, alors que Léon et son ami Bruno regardent encore la télévision, la même voix s'élève à nouveau et leur suggère une foule d'activités différentes qu'ils pourraient accomplir plutôt que de regarder la télé. Étant donné qu'il fait soleil à l'extérieur, ils pourraient courir, s'amuser ou encore faire de la musique, fabriquer une sarbacane, construire une cabane.

Léon est effrayé par cette voix alors que Bruno a plutôt envie de comprendre ce qui se passe. Bruno découvre le stratagème en démontant l'appareil miniature. La voix prodiguant conseils et suggestions était celle du parrain qui voulait leur démontrer qu'ils passaient trop de temps devant le téléviseur. Alain propose de leur apprendre comment fabriquer un téléviseur. Cette suggestion est appuyée du commentaire selon lequel faire une télé est franchement plus amusant que de simplement la regarder.

---

<sup>24</sup> Il s'agit d'extraits d'un roman jeunesse de l'auteure française Fanny Joly. *La télé toquée : une histoire* a été publié en 1994 par les Éditions Bayard (collection «J'aime lire»). Les fragments présentés aux élèves sont tirés des pages 9-10, 13-14, 20-22, 27-32, 37 et 39-42 de ce roman.



**Figure 3.3** Carte 3 : Texte *La télé toquée* (p. 280 E à 282 E), thème 20, *La télémanie* (matériel de l'élève)

### 3.3.3.2 Le discours

Ce texte ne réfère pas à la télévision en tant que média concret : son fonctionnement technique, le contenu de ses émissions et de ses produits, sa structure de programmation, les réalités économiques l'entourant, la présence de publicité, l'importance des auditoires, etc., ne sont ni identifiés, ni même mentionnés. Il n'existe donc aucune information sur ce qu'est ce média. L'ensemble des idées véhiculées par cette courte fiction regarde l'utilisation qui en est faite ... en clair, la consommation. Or, la consommation de produits télévisuels représente l'un des grands axes des études passées et présentes sur ce média, tant chez les enfants que dans toutes les strates de la population. Le discours alarmiste sur le trop grand nombre d'heures passées par les enfants devant leur téléviseur a cours depuis fort longtemps et perdure encore. Que ce soit exact ou non ne concerne toutefois pas notre propos. Il s'agit plutôt de constater que ce discours est ici transmis aux élèves ayant accès à ce texte, perpétuant cette idée sans la renouveler.

La description qui est faite de la consommation de télévision par les personnages est centrée sur la quantité de temps employé à ce loisir. L'utilisation du média s'avère donc passive. Cette consommation gruge du temps et interdit la pratique d'autres activités. L'écoute de la télévision est ici nettement associée à la passivité. Son absence (lors du bris du téléviseur) est alliée à un sentiment négatif : Léon est triste. L'activité est valorisée, au détriment de l'écoute inerte de la télévision. Il est conseillé aux enfants, par l'entremise de l'action fictive dans le texte, de dormir (la télévision empiète sur une activité vitale), d'aller courir (la télévision restreint l'activité physique), de s'amuser (une activité amusante devrait être associée à autre chose que la télévision), de jouer d'un instrument de musique (activité créative habilitant l'expression personnelle et émotive), de fabriquer une sarbacane (cette activité admettant entre autres l'utilisation de ressources intellectuelles de conceptualisation, d'invention et d'ingéniosité), de construire une cabane (cette activité favorisant le recours aux ressources intellectuelles et physiques). La mise en opposition des concepts d'activité (liée à tout ce qui a été précédemment listé à partir du document) et de passivité (associée à l'écoute de la télévision) est franche et directe tout au long du texte. L'activité est décrite comme tout ce

qui ne correspond pas au fait de regarder la télévision, cette occupation illustrant à elle seule la passivité. La télévision devient donc une forme d'empêchement de pratiquer d'autres loisirs démontrés comme plus intéressants, plus vifs et plus créatifs.

Également, un des personnages éprouve l'envie de pleurer (sentiment négatif) lorsqu'il ne comprend pas comment une voix peut s'élever hors de l'appareil, alors que l'autre cherche plutôt à saisir ce qui arrive (action positive). Léon est cimenté, par son sentiment négatif, dans la passivité qu'engendre la télévision. L'autre personnage, de son côté, passant moins de temps devant le téléviseur, décide d'agir afin de découvrir le stratagème. Bruno est donc associé à l'activité. Le personnage placé du côté de l'activité est celui qui est félicité pour avoir mis au jour le système : il est même qualifié de «doué» (p. 282 E). Les personnages sont ainsi polarisés, tout comme l'est le discours à l'égard de la télévision.

Le commentaire mettant fin à l'histoire souffle l'idée aux écoliers qu'il est plus amusant de faire de la télévision que de la regarder. *Faire* est un verbe d'action, alors que *regarder*, à son sens le plus strict, demeure plutôt passif. La morale sous-jacente est présente tout au long du texte. Il n'y a même pas de tentative de la nuancer ou d'écrire subtilement à cet égard, puisqu'à la toute fin, le personnage adulte explique aux personnages enfants qu'il désirait leur faire la leçon. Cette leçon se résume facilement à «favoriser l'action par rapport à la passivité». C'est dans ce contexte que le média télévision est mis en scène.

Il nous apparaît évident que les auteurs cherchent de ce fait à transmettre le même message, la même *leçon* aux élèves. Il y a donc perpétuation de l'idée classique selon laquelle la télévision est un «bouffeur de temps» nuisible. Ce message n'est assorti d'aucune gradation de tonalité particulière : il est direct. Il n'existe pas de mise en relation du temps consacré à regarder la télévision par rapport à d'autres activités, il n'y a aucune mention de certains bénéfices qui peuvent être tirés de l'écoute de certaines émissions (que ce soit en termes d'informations ou de réflexion personnelle, voire même de sociabilité). On n'explique pas les deux côtés de la médaille : il n'y a pas de réflexion sur le contenu du média, sur ses bons et ses mauvais apports au développement personnel. La représentation qui en est faite est presque manichéenne : la télévision ayant à voir avec la passivité, elle est mauvaise, tandis

que l'activité, que l'absence de télévision autorise, est bonne. Il n'existe pas de référence sociale, économique ou politique dans ce texte : seulement des renvois à l'individu et à sa consommation médiatique. L'individu s'épanouit pourtant à l'intérieur de logiques sociales, économiques et politiques, entre autres...

### **3.3.4 Une visite au studio de télévision (thème 20, matériel de l'élève, p. 288 E, 289 E)**

#### **3.3.4.1 Le texte**

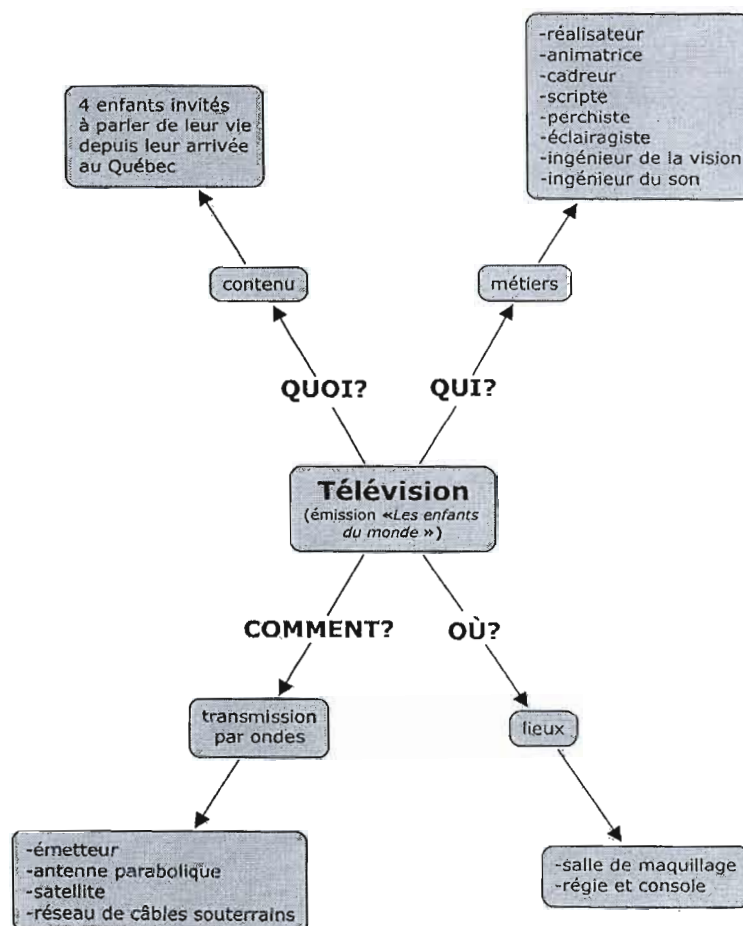
Ce quatrième texte (le second du deuxième thème dédié à la télévision) a été rédigé par Marie-Sylvie Legault. Sous forme d'une histoire inventée, il sert principalement à décrire rapidement comment est construite et réalisée une émission de télévision, en mettant en jeu des enfants qui doivent être interviewés dans un studio de télévision.

Le texte porte entièrement sur un studio de télévision. Fondamentalement, il procure des informations sur le fonctionnement mécanique d'un studio, en s'attachant à exposer plusieurs métiers reliés à la production télévisuelle. Quatre enfants sont invités à parler de leur expérience d'immigration au Québec sur le plateau de l'émission «Les enfants du monde» (les pays desquels ils proviennent sont Haïti, le Viêt-Nam, le Maroc et le Guatemala). Le texte s'appuie sur un portrait sommaire de plusieurs métiers : l'animatrice, les cadres, la scripte, le perchiste, les éclairagistes, le réalisateur, l'ingénieur de la vision et l'ingénieur du son contribuent à la production d'une émission. Certains lieux de travail reliés à la réalisation d'une émission sont approchés : la salle de maquillage et la régie, de même que le studio en tant que tel, rempli de fils et de câbles. Il se trouve aussi une brève description du mode de transmission des images et du son vers les téléviseurs dans les foyers : la diffusion se fait par des ondes à l'aide d'un émetteur, d'une antenne parabolique, d'un satellite ou de câbles souterrains.



### 3.3.4.2 Le discours

Comme le démontre la carte cognitive à la figure 3.4, nous remarquons que le discours est énoncé autour de quatre questions dont les réponses, qui se trouvent dans les informations contenues dans le texte, permettront aux enfants d'apprendre comment fonctionne la production technique d'une émission de télévision. Qu'est-ce que contient une émission (*Quoi?*), qui la crée (*Qui?*), quels sont les lieux où cette réalisation se déroule (*Où?*) et comment est-elle diffusée vers les foyers (*Comment?*) sont les interrogations structurantes du texte.



**Figure 3.4** Carte 4 : Texte *Une visite au studio de télévision* (p. 288 E et 289 E), thème 20, *La télémanie* (matériel de l'élève)



Penchons-nous d'abord sur le *Quoi?*. Cette question concernant le contenu d'une émission est mise en lumière par le sujet de l'émission : des enfants qui sont invités sur un plateau pour discuter de leur vie depuis leur immigration au Québec. Tout comme dans le texte *Enfin, des nouvelles!*, l'aspect multiethnique de l'univers réel des élèves est mis en valeur par le choix de ce sujet pour illustrer le contenu de l'émission. Il n'existe toutefois aucune explication sur la structure d'une émission de télévision, sur ce qui préside à l'élaboration d'un programme, sur le déroulement de ce programme, sur la recherche préparatoire, sur les pré-entrevues. Seul le thème de l'émission est abordé, en introduction au reste du texte. La réponse au *Quoi?* demeure superficiellement répondue.

Cette première question est donc quasiment esquivée au profit de la seconde, qui occupe d'ailleurs le plus de place dans ce texte (*Qui?*). L'accent est effectivement mis sur les métiers reliés à la réalisation d'une émission de télévision en studio. Les professions demeurent cependant nommées plutôt que décrites en détail. Nous apprenons par exemple que la scripte est la personne inscrivant «le déroulement de l'émission dans son cahier» (p. 288 E), sans plus, ou encore que le perchiste s'occupe de «trouver le meilleur endroit pour enregistrer le son» (p. 289 E). Le métier de réalisateur est celui sur lequel le plus d'emphase est mise, sans nécessairement entrer dans les détails. Nous lisons que le réalisateur «dirige les personnes sur le plateau» à partir de la régie et «choisit les images qui seront retransmises parmi toutes celles qui lui parviennent de chacune des caméras» (p. 289 E). L'accent sur le rôle prépondérant du réalisateur fait écho à ce que nous pouvons observer dans la réalité : il n'y a qu'à regarder les émissions décortiquant la création d'une production télévisuelle pour remarquer que la place donnée au réalisateur est primordiale. Ce discours renforce donc cette idée. D'autre part, il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de questionnement soulevé sur la place traditionnelle des hommes et des femmes dans les divers métiers reliés à la télévision : le texte nous parle simplement de *la* scripte (une femme) et *du* réalisateur (un homme). Cette répartition des métiers aurait pu générer une discussion sur l'égalité des sexes dans le milieu professionnel.

Outre les principaux métiers reliés au studio proprement dit, il n'est pas fait mention de l'aspect «production» de la télévision : aucune information sur les producteurs et les

concepteurs n'est disponible. Le côté financement est lui aussi ignoré. En somme, les élèves ne sont informés qu'au sujet des métiers techniques qui concourent à faire naître une émission de télévision.

Une esquisse de réponse à la question *Où?* se déroule la création d'une émission est dessinée. Cette réponse ne révèle d'ailleurs que les lieux d'enregistrement. La régie, la salle de maquillage et le studio lui-même sont abordés. Il ne s'agit cependant (et encore une fois) que de dresser une liste, sans entrer dans des détails descriptifs et fonctionnels.

Finalement, la question de la diffusion de l'émission dans les maisons est effleurée (*Comment?*). La transmission des ondes est expliquée aux élèves par les principales techniques employées (émetteur, antenne parabolique, satellite, câbles souterrains). Rien de plus n'est approfondi à cet égard.

Étant donné que la structure de production et la programmation de l'émission ne sont pas élaborées, la question temporelle *Quand?* reste dans l'ombre. Les perspectives du public-cible, de l'audimat et des cotes d'écoute sont elles aussi délaissées dans ce texte, n'ouvrant dès lors pas de porte à un discours sur le marketing inhérent à la production télévisuelle. Nous demeurons dans un survol à très haute altitude de la description de la création d'une émission de télévision. L'insistance est placée sur la liste des métiers reliés à un studio. Encore une fois, il s'avère entendu que les élèves lisant ce texte ont huit et neuf ans. Néanmoins, à la lumière des jugements critiques portés sur le contenu de ce média, particulièrement présents dans le texte précédent (tout comme dans l'ensemble du fascicule dévolu à la télévision, comme nous le verrons au prochain chapitre), il est étonnant de constater la quasi absence d'informations données sur son contenu et sa structure, même sans les approfondir sociologiquement, politiquement ou économiquement.

### 3.3.5 Rassembler et traiter l'information (thème 21, matériel de l'élève, p. 292 E à 295 E)

#### 3.3.5.1 Le texte

Ce texte dessine la manière dont l'information brute est traitée afin de produire un journal imprimé et de le distribuer aux individus<sup>25</sup>. Le point de départ du texte se concentre autour de l'événement, comme l'illustre la carte cognitive de la figure 3.5. Un événement se produit donc et est ensuite rapporté et expliqué dans un journal. Il est spécifié que peu de temps s'écoule entre le moment où un événement arrive et celui où il est raconté dans un journal. Encore une fois dans ce texte, le média est défini comme un moyen de communiquer des informations à distance, concept dans lequel la dimension temporelle est incorporée.

Cette information doit cependant être maniée avant d'être publiée. Le processus de traitement de l'information, tel qu'il est généralement défini dans un journal imprimé, est ici exposé. Cinq étapes nécessaires sont ébauchées : la connaissance qu'un événement a eu lieu, le traitement de cette information, l'écriture des articles, l'impression et la distribution du journal achevé (cette dernière étape étant associée à la vente).

Une fois l'événement connu, la collecte de renseignements débute. Quatre manières de colliger des informations sont décrites. Il existe premièrement des agences de presse qui envoient des dépêches aux divers journaux. Ces dépêches, préparées par des journalistes autour du globe, renferment les informations. Ensuite, des renseignements peuvent être amassés par des correspondants permanents, qui sont des journalistes travaillant sur le terrain pour le compte d'un ou de plusieurs journaux. Troisièmement, les attachés de presse fournissent des informations aux journaux. Ils agissent comme intermédiaires entre les personnes ayant des informations à diffuser et les journalistes. Pour aviser ces derniers, les attachés de presse disposent de trois principaux moyens : ils transmettent des communiqués, ils font parvenir des dossiers de presse ou encore ils organisent des conférences de presse. Enfin, la quatrième manière dont les renseignements parviennent aux journaux qui est

---

<sup>25</sup> Le texte est extrait du livre *La communication, des origines à Internet*, publié par Larousse-Bordas (collection «Encyclopédie des jeunes») en 1997, page 36.

illustrée s'attache aux informateurs, des personnes qui relatent aux journalistes des événements s'étant produits. C'est ainsi que l'information est amassée et dirigée vers le journal.

La seconde étape est expliquée comme le traitement proprement dit de l'information recueillie. Il s'agit principalement de la vérifier et de la compléter. Afin de ce faire, trois méthodes habituelles sont mises en lumière : le reportage, l'enquête et l'interview. Ces trois procédés sont définis à partir du point commun de la présence d'un journaliste. Dans un reportage, un journaliste se déplace sur les lieux d'un événement pour ensuite le relater.

Une enquête, quant à elle, est menée par un journaliste qui réunit un grand nombre d'informations sur un sujet dans le but d'en mettre au fait les gens. L'interview, de son côté, est menée par un journaliste qui pose des questions aux gens sur leur vie, leurs projets, leurs opinions, puis relate cet entretien. Ces trois techniques journalistiques ainsi énoncées mènent toutes trois à la rédaction.

L'étape de l'écriture des articles suit la collecte et le traitement de l'information. Un article écrit doit lui aussi être transformé. Le rédacteur en chef le relit. Une fois relu, l'article est corrigé, mis en page et titré. Il est également coupé s'il y a lieu.

Quatrièmement, une fois l'information transcrite sous forme d'article, il reste encore à l'imprimer. L'étape de l'impression est décrite succinctement : photogravure, flashage [sic], impression proprement dite, séchage et pliage des feuilles de papier.

En dernier lieu, la question de la diffusion est frôlée, en lien avec la vente des journaux. Trois moyens de distribution des journaux aux consommateurs (nommés des clients) sont exhibés : le portage par un camelot, le postage en ce qui concerne les abonnements (référence aux revues et aux magazines) et la vente en kiosque ou dans les maisons de la presse. Les deux premiers moyens permettent l'acheminement du média directement au domicile du client, alors que la troisième méthode de distribution implique que ce client se déplace lui-même pour se procurer le journal.

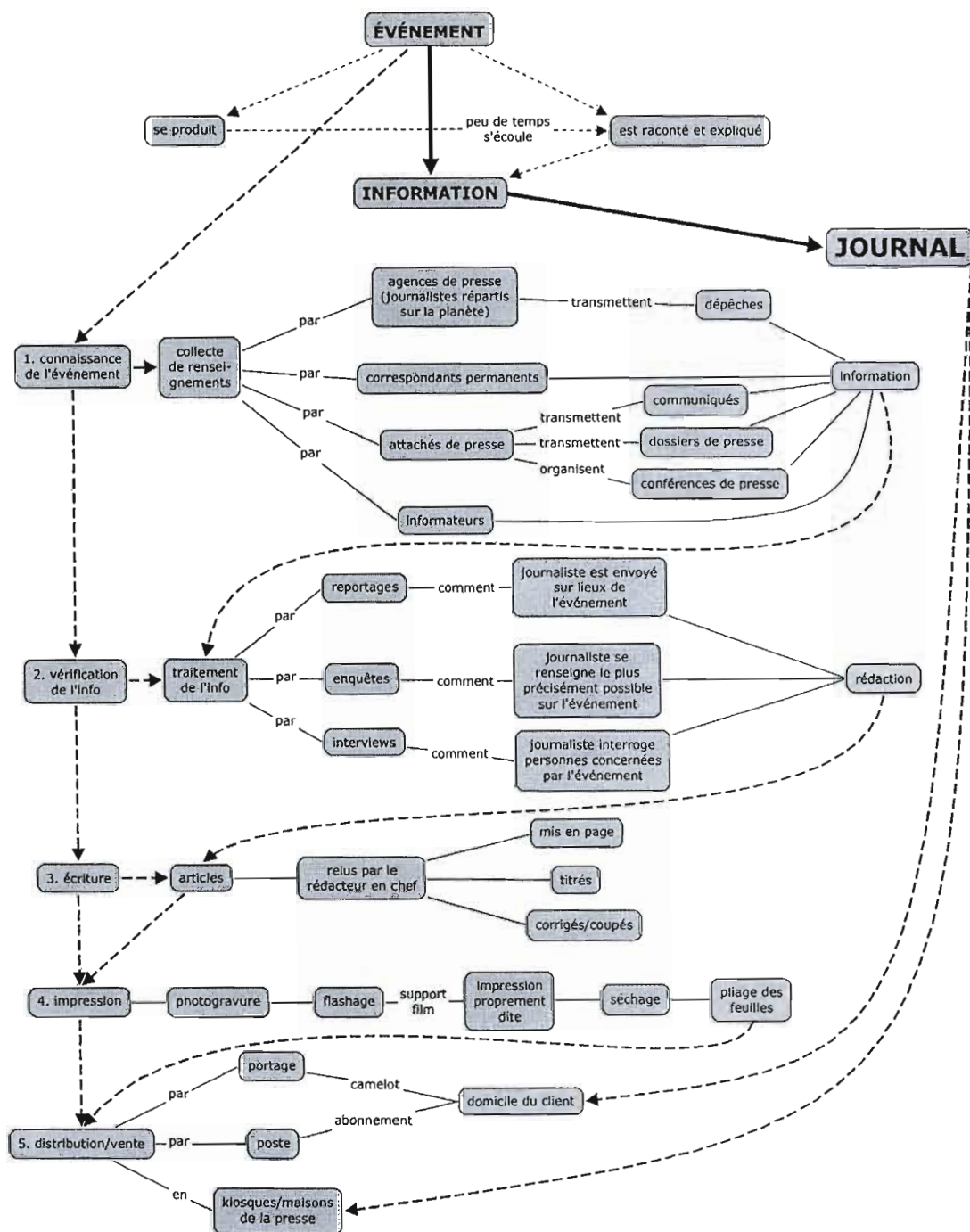


Figure 3.5

Carte 5 : Texte *Rassembler et traiter l'information* (p. 292 E à 295 E), thème 21, *Production et diffusion* (matériel de l'élève)

### 3.3.5.2 Le discours

En gros, ce texte sur la communication médiatisée par le journal imprimé se simplifie comme suit : un événement devient rapidement une information qui doit passer par plusieurs étapes de traitement avant d'être publiée dans un journal qui est vendu à des clients. Le texte est résolument descriptif et informatif.

La notion de distance est reprise, adjointe de sa dimension temporelle. En effet, le texte débute par l'explication qu'«il s'écoule très peu de temps entre le moment où un événement se produit et la sortie des journaux qui le racontent et l'expliquent» (p. 292 E). L'efficacité médiatique se révèle ici : l'événement devient *rapidement* une information. La distance est évidemment présente entre le lieu et le moment où se passe un événement et le lieu et le moment où il est décrit dans un journal. Le journal sert donc à relater ce qui se passe un peu partout. Pour ce faire, des journalistes sont répartis au pays et d'autres travaillent comme correspondants permanents à l'étranger. La distance géographique de ces personnes est encore soulignée : ils se situent dans une autre région ou un autre pays que les lecteurs du journal. Nous voyons que la notion de distance demeure centrale dans les divers textes sur la communication médiatique des trois thèmes, qu'elle soit simplement géographique ou qu'elle soit approfondie des dimensions émotive et temporelle.

D'autre part, le journal est un média qui *raconte et explique*. Le discours sur la représentation de la réalité refait surface. Spécifier qu'un événement est *raconté* dans un journal accentue la dimension narrative des articles, même si ces derniers ne sont pas fictifs. En effet, il existe une nuance entre le verbe «raconter» et le verbe «décrire». «Raconter» peut sous-entendre la notion de récit (qu'il soit fictif ou non), alors que «décrire» ne soulève pas cette connotation. Or, c'est le verbe «raconter» qui est utilisé et auquel se réfèrent les élèves à la lecture de ce texte. La réalité d'un événement est donc représentée sous forme potentielle de récit dans un journal, le média dont il est ici question. Cette nuance est fort intéressante dans ce discours sur le journal écrit.

Dès la lecture du titre du texte, nous comprenons déjà et sans équivoque que l'information est traitée. Une référence directe au fait qu'un média vérifie, complète, modifie, oriente l'information est illustrée, sans critique en filigrane cependant. Le dessin des diverses étapes de manipulation demeure somme toute fort objectif : la façon dont le texte est écrit ressemble à la description du passage d'une pièce sur une chaîne de montage visant à transformer la matière brute en un produit fini. Nous n'irons pas jusqu'à associer cette image du traitement de l'information (qui est convertie en un produit consommable) aux chaînes mécaniques de production capitaliste, mais il demeure que le discours, si exact et fidèle à la réalité soit-il, expose ce fonctionnement : l'événement devient une information qui est ensuite transformée en produit.

Ce qui est révélé aux élèves tient plus de la technique journalistique que de quelque critique sociale que ce soit. À ce sujet, la notion de distance est encore illustrée lors de l'explication de la technique du reportage : le journaliste se déplace sur le lieu de l'événement. Il y a également un rappel de l'une des fonctions de base de la communication qui se réalise «avec des gens» dans le portrait de l'interview : le journaliste entre en relation avec une personne afin d'en apprendre sur elle avant de transmettre l'information obtenue. Nous sommes donc ramenés aux enjeux exposés dès le premier texte du premier thème autour de la communication médiatique.

Une référence à la concision journalistique est insérée dans la description de l'étape de l'écriture : les élèves apprennent que les articles sont coupés «s'ils sont trop longs» (p. 294 E). Encore une fois cependant, aucune critique ni questionnement sous-jacents ne transparaissent. Cette information est véhiculée comme un fait, tout simplement. De plus, le discours illustre bien la rigueur qui est mise dans la rédaction des articles : ceux-ci sont relus, mis en page, titrés, corrigés et coupés s'il y a lieu. Plusieurs intervenants s'assurent ainsi de la qualité de l'information qui est racontée et expliquée.

L'étape de la distribution et de la vente ouvre la porte à un des aspects économiques entourant ce média. Il est clairement expliqué que les journaux sont vendus à des clients (comme c'était le cas dans le premier texte étudié) : la vente et l'achat du journal, et



par extension de l'information, sont mises en lumière par cette façon de décrire la dernière étape de production entourant ce média. Ces notions, bien qu'exactes, ne sont toutefois pas imbriquées dans une structure économique plus large. La plupart des médias auxquels les enfants de cet âge ont accès existent pourtant dans une logique de rentabilité. Nous remarquons aussi que l'aspect économique inhérent à la structure et au fonctionnement du journal proprement dit est écarté, comme en ce qui concerne la quasi totalité des informations véhiculées directement ou de manière sous-jacente à propos des médias dans l'ensemble des cinq textes (la seule exception demeurant la référence au financement des radios publiques et privées dans le premier texte). Les sujets de la présence de la publicité et des commanditaires de même que des appuis financiers publics et privés sont esquivés eux aussi.

Aucune observation n'est apportée quant à la problématique sociale reliée à la concentration de la presse. Le pouvoir que procure la possession et la distribution de l'information n'est pas relevé. La question fondamentale de l'objectivité journalistique, au cœur de plusieurs débats, n'est pas abordée non plus. Le contenu du journal, les allégeances sociales et politiques, les lignes éditoriales, bref l'influence de ce média dans la sphère publique est passée sous silence. Les journaux jaunes, à potins, etc. restent ignorés. L'ensemble du discours se concentre sur la structure de production et de diffusion de base. Nous avons souvent répété (car il est fondamental de le garder en tête à la lecture de notre analyse) que ces textes (et donc ces discours) s'adressent à des élèves de huit et neuf ans. Des enfants de cet âge ne peuvent comprendre la portée idéologique des enjeux sociaux, politiques et économiques de la présence des médias dans l'univers duquel ils font partie. Il demeure néanmoins, à notre avis, que des portes pourraient être ouvertes à ces égards, qui permettraient de préparer le terrain pour l'éducation aux médias qui sera potentiellement dispensée lorsqu'ils seront plus âgés, dans des classes supérieures, moment où des réflexions sur ces enjeux seraient plus propices. Il n'en demeure pas moins qu'il n'est jamais trop tôt pour labourer le terreau, même en surface.



### 3.4 Retour sur le premier regard

#### 3.4.1 Le discours général au sujet des médias

Qu'est-ce que la communication? Que sont les médias? À quoi servent-ils? Comment fonctionnent-ils? Quelle est leur influence? Comment sont-ils représentés?

D'une part, certaines de ces questions trouvent des réponses dans le discours qui transparaît des textes présentés aux élèves. Nous remarquons que le premier document contient les fondations de l'information qui sera dispensée aux enfants dans les textes suivants. En effet, la base de ce qui définit la communication est établie, adjointe à l'esquisse des quatre médias qui seront décrits ultérieurement.

Les liens unissant les cinq cartes cognitives que nous avons tracées pour faire ressortir les éléments constitutifs des cinq textes permettent de détailler davantage certaines des notions de la première. La perspective que nous observons ne se modifie pas, ni du descriptif généralisant à la singularisation, ni de la réalité à la fiction, ni de la description à la normalisation. Les contenus des cartes 2, 3, 4 et 5 constituent plutôt de sommaires élaborations des notions fondamentales présentes dans le premier texte. Trois des cinq écrits relèvent de la fiction (le second sur le journal transmis par Internet, le troisième sur la consommation de télévision et le quatrième sur le studio), alors que le premier et le dernier sont totalement descriptifs, expliquant des notions fondamentales. À l'exception du texte *La télé toquée*, les documents ont pour objectif clair de diffuser des connaissances à propos de la communication et des médias, que ce soit sous forme fictive ou descriptive. Le contenu de *La télé toquée*, quant à lui, s'attarde plutôt à encadrer la question de la consommation de télévision. Le discours de ce dernier texte s'éloigne ainsi sensiblement de celui des quatre autres.

À ce sujet, nous notons la très forte critique sous-jacente à propos de la consommation abusive de produits télévisuels, pas tellement en ce qui concerne les émissions en tant que

telles, mais plutôt sur le plan du temps passé devant l'écran en général. Cette perpétuation de l'idée communément répandue, selon laquelle le fait de regarder trop souvent ou trop longtemps la télévision est nocif, s'avère évidente. S'il est sain d'amener les élèves à prendre conscience de leurs habitudes de consommation, il s'avère tout aussi important de nuancer le discours à cet effet, ce qui n'est manifestement pas le cas à la lecture du texte. Comprendre les motivations au cœur du plaisir retiré de l'écoute de la télévision constitue une réflexion fondamentale qui assurerait les écoliers d'une évolution personnelle fort intéressante. Mais le discours habituel est plutôt intégralement repris à l'intérieur de ces quelques lignes.

D'un autre côté, nous discernons de manière évidente l'insistance qui est mise sur le concept de distance pour expliquer la nature de la communication médiatisée. Les dimensions géographique, émotive et temporelle comprises dans l'idée de distance sont tour à tour sollicitées pour l'approfondir. Les premier, deuxième et cinquième documents s'appuient en petite ou en grande partie sur cette conception afin d'élaborer sur la fonction des médias, de même que sur leur utilité. Leur présence a des conséquences positives pour l'établissement de la communication, phénomène essentiel et profondément humain. Souvenons-nous que le point de départ de la définition de cette manifestation dans le premier texte s'articule autour du fait que la communication «permet aux être humains de vivre ensemble» (p. 268 E). Le discours table sur cette nécessité vitale que représente la communication. Les médias, en général, aident à son établissement, mais peuvent également lui nuire. Le texte fort dualiste sur la consommation abusive de télévision s'avère éloquent à ce sujet. Le discours qui s'en dégage évoque la diminution de sociabilité inhérente à une consommation excessive du média télévisuel, empêchant non seulement de dormir, mais réduisant les activités qu'il est possible de réaliser avec des amis. En gros toutefois, les médias sont illustrés comme servant à concrétiser la communication entre soi et l'autre, spécifiquement lorsque l'éloignement sépare l'autre de soi, ce que le deuxième texte illustre bien. Ce second écrit met également en scène des enfants qui s'approprient des outils médiatiques d'une manière créative. Cette histoire démontre aux élèves qu'il est possible d'utiliser les médias pour établir la communication et pour s'exprimer.

Nous pouvons d'autre part distinguer plusieurs aspects des médias qui sont négligés dans ce matériel. Les logiques politiques et sociales entourant les médias sont largement ignorées dans ces cinq textes. Alors qu'une foule de problématiques et de questionnements au sujet de ces deux dimensions pullulent dans les discours à l'égard des médias, il n'en est pas fait mention dans le matériel à l'étude. Nous avons souligné à maintes reprises que l'âge des enfants pour lesquels le matériel didactique est préparé constitue certainement la raison principale de ce choix. Il reste néanmoins que des applications concrètes et à la portée des élèves auraient pu être effleurées, ne serait-ce que dans le second texte. L'accès à Internet des membres de la famille et des amis des enfants vivant au Maroc aurait pu servir de tremplin à un survol de ces enjeux, par exemple. Cependant, il apparaît clairement que l'accentuation est mise sur les informations reliées aux métiers se déployant dans l'univers médiatique (les second et cinquième textes sont diserts en ce sens).

Par ailleurs, les enjeux économiques reliés aux médias sont également évacués, de moindre façon cependant. En effet, le média radiophonique est structuré autour de la question de son financement dans le premier texte, qu'il se réalise par l'État, les taxes ou la publicité. Puis, la question de la vente des journaux est expliquée brièvement, dans le premier et le cinquième document. Malgré cela, la logique économique dans laquelle existent les médias n'est pas explicitée davantage.

En dernier lieu, nous percevons le silence autour de la question des valeurs véhiculées par le contenu des produits des médias. Alors que la présence de violence, l'illustration de comportements sexistes et l'hypersexualisation, pour ne nommer que ceux-là, constituent des thèmes de prédilection au centre des discours consternés sur les valeurs douteuses propagées par les ouvrages médiatiques, il n'y a aucune allusion ni amorce de réflexion à cet égard dans le discours dégagé du matériel. En fait, on demeure muet quant à l'influence qu'ont les productions issues des médias, de même qu'en ce qui concerne les idéologies qu'elles transmettent.

### 3.4.2 Le discours dans son contexte

L'étude des textes destinés aux élèves que nous avons menée se situe principalement sur le plan du premier emboîtement de Fairclough. En effet, nous nous sommes attaché aux textes eux-mêmes.

Nous pouvons remarquer que le discours qui en émane se rattache au contexte social et culturel (troisième emboîtement) duquel les documents sont issus en ce qui concerne certains aspects, le meilleur exemple demeurant la question autour de la consommation de produits télévisuels. Comment les médias sont-ils dépeints? De manière générale, ils sont décrits comme des moyens techniques ayant des fonctions de transmission et de diffusion, celles-ci étant accomplies par diverses personnes ayant des rôles particuliers à jouer. La question de la consommation de télévision est mise en exergue, sans toutefois nuancer la responsabilité qui en incombe au téléspectateur. Le discours social est ainsi repris, sans exploration en profondeur.

Toutefois, si plusieurs côtés des médias sont abordés, plusieurs autres restent dans l'ombre. Il ressort donc que par d'autres aspects, les textes ne se relient pas nécessairement au contexte socioculturel. Les divers médias représentés semblent exister à l'extérieur des balises sociales : les informations qui sont données à leur sujet demeurent principalement sur le plan technique.

Comme il s'agit de matériel didactique, la médiation opérée par les enseignants, à travers leur pédagogie, est cruciale (deuxième emboîtement). L'attitude, les opinions et les connaissances de ces derniers en ce qui regarde le monde médiatique représentent un puissant facteur ayant une énorme influence sur la perception qu'auront les élèves des diverses informations que le matériel cherche à leur transmettre. Comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, une des assises de l'éducation aux médias se trouve chez les professeurs qui la dispensent. Le cinquième principe de Masterman renvoie directement à la motivation des enseignants. Cette motivation est en partie tributaire des connaissances sur le sujet et du sentiment d'aise que ces enseignants éprouvent à les manipuler. Le matériel existe bel et bien par lui-même, mais

seul, il n'a que peu de résonance. Il se déploie plutôt par (et grâce à) l'utilisation qui en est faite. Les informations relativement neutres peuvent devenir des opinions favorables ou défavorables, comme les postures critiques peuvent être nuancées ou affirmées davantage. Quelles qu'aient été les intentions des auteurs, les textes, donc les discours, se concrétisent à travers les interprétations qui en sont faites.

La question de la non-transparence, principe fondateur de l'éducation aux médias selon Masterman, est à peine effleurée. La construction de la réalité par le journal imprimé en constitue essentiellement la seule référence. Les élèves sont informés que les événements relatés dans un journal sont racontés après que les renseignements recueillis eurent été traités. Au-delà de ces apprentissages, il n'existe cependant pas de réflexion proposée à travers le matériel didactique à l'étude.

La représentation des médias dans le discours qui se dégage de ces cinq textes reste relativement technique. Elle apparaît également neutre. La critique relevée, quant à elle, tourne surtout autour de l'emploi qui est fait de ces moyens de communication dans la vie quotidienne des enfants.

Comme nous l'avons déjà annoncé au chapitre précédent, nous réfléchirons, dans la prochaine partie de cette étude, sur le contenu proprement dit du matériel de l'élève, en incluant ce qui entoure les textes, de même que sur le matériel de l'enseignant, constitué d'éléments encadrant et complétant le matériel destiné aux écoliers. Nous distinguerons par la suite les perceptions des enfants avec qui nous avons travaillé.

## CHAPITRE IV

### **L'encadrement du discours présenté aux enfants sur les médias et sa réception**

Au chapitre précédent, nous nous sommes attardé à illustrer le discours émanant des cinq textes du matériel de l'élève présentés aux enfants, traitant spécifiquement des médias. Nous y avons retracé les principaux éléments et les points d'insistance, de même que les notions ignorées. Nous décortiquerons maintenant plus en détail le contenu du matériel, tant celui de l'élève que celui destiné aux enseignants. De cette façon, tout en nous attachant au sens du discours, nous pourrions souligner les éléments textuels pertinents à notre problématique. Nous terminerons en élaborant sur nos rencontres avec les enfants et sur leurs perceptions, avant, pendant et après l'utilisation du matériel tel que présenté.

Le matériel que nous étudions est certes principalement constitué des textes de lecture que les écoliers doivent utiliser. Cependant, d'autres sections le complètent. Nous reviendrons sur certains aspects des textes que nous avons déjà analysés, tout en nous penchant maintenant sur ce qui les entoure, les activités les introduisant et les encadrant. Nous saisissons aussi l'occasion d'approfondir les consignes édictées aux professeurs. Nous nous limiterons aux interventions qui concernent directement les médias. Ce faisant, plusieurs portions des matériels de l'élève et de l'enseignant seront identifiées comme non pertinentes. Les commentaires et les exercices sur l'orthographe, la grammaire, la compréhension de lecture, le vocabulaire, la rédaction et la communication orale ne sont pas congruents avec la recherche que nous effectuons.

Par ailleurs, petite précision importante. Nous avons vu que les textes du matériel de l'élève sont tirés d'autres œuvres ou rédigés par une personne de la compagnie Grand Duc-HRW. De plus, les consignes aux élèves et aux enseignants sont élaborées par une équipe de rédaction de cette entreprise, spécialisée en didactique. C'est pourquoi lorsque nous nous référons à l'auteur des textes, nous signifions la maison d'édition.

## 4.1 Second regard : le contenu

### 4.1.1 Les catégories d'analyse

Afin de structurer cette partie de notre examen, nous avons élaboré des catégories dans lesquelles nous nous proposons de classer les éléments particuliers de chacun des textes destinés aux élèves et aux professeurs. Nous avons vu au second chapitre que Landry, dans son explication de la manière de conduire une analyse de contenu, expose diverses grilles qu'il est possible d'utiliser : la grille ouverte (catégories inexistantes au départ et créées en cours d'analyse), la grille fermée (catégories déterminées au démarrage) et la grille mixte (constituée de catégories établies a priori et d'autres induites durant le processus d'analyse) (1992). La grille que nous avons construite s'avère mixte. En effet, nous avons déterminé dès le commencement de notre travail sur le contenu proprement dit que deux critères nous permettraient de grouper les éléments que nous ferions ressortir du matériel : les composants factuels du texte, ainsi que les parties critiques. Nous avons mis en place ce classement binaire à la suite de notre réflexion sur la théorie entourant l'éducation aux médias, les usages médiatiques des enfants et les perceptions de l'influence des médias sur ce groupe social. Nous en avons ainsi déduit que la représentation des médias dans le matériel pédagogique d'éducation aux médias pouvait s'avérer impartiale (exposition de faits) ou partisane (présentation d'opinions, qu'elles soient positives ou négatives).

Ces catégories nous ont permis de procéder à une partie de notre compte-rendu. En cours de route cependant, afin de rendre justice aux diverses idées mises en lumière dans le matériel, nous avons inféré deux autres catégories, que nous avons nommées «élément d'expérience personnelle» et «élément factuel orienté». Ces deux nouvelles classifications se sont donc ajoutées aux deux premières : «élément factuel» et «élément critique». Discutons plus avant de ces quatre groupes.

La catégorie «élément factuel» (F) regroupe les notions présentées avec le plus d'objectivité, exemptes, autant qu'il est possible, de préjugés ou de jugement de valeurs. Un fait ne peut

être purement objectif, puisqu'il dépend entre autres du contexte dans lequel il est expliqué aux élèves. Cependant, comme nous étudions le texte lui-même, en-dehors de la situation d'enseignement, nous y avons intégré les notions ayant pour fonction largement dominante d'informer, sans critique sous-jacente évidente.

La catégorie «élément critique» (C), de son côté, nous permet de cataloguer les informations qui sont présentées de manière à laisser clairement sous-entendre l'opinion des auteurs, parfois en directe suggestion aux utilisateurs du matériel. Cette catégorie est charnière puisqu'elle permet de recenser la manière dont sont représentés les médias par les producteurs du matériel d'enseignement : la philosophie imprégnant la création de ce matériel didactique peut apparaître en transparence dans certaines parties du texte se retrouvant dans cette classe d'analyse. Précisons ici que nous ne cherchons pas à opposer critique et neutralité ou objectivité (ces deux derniers concepts ne pouvant de toute façon être «purs», comme nous l'avons mentionné plus haut). En effet, la présence d'éléments critiques dans un discours n'équivaut pas *de facto* à un manque d'objectivité ou de neutralité. La catégorie des éléments critiques que nous avons élaborée nous sert plutôt ici à recenser les éléments qui dévoilent la pensée que les auteurs du matériel cherchent à diffuser auprès des enfants et des enseignants.

La catégorie «élément d'expérience personnelle» (EP) relève les aspects des textes qui font appel à la perception et aux connaissances préalables des élèves, de même qu'à l'utilisation de moyens médiatiques, comme la création d'un journal de classe par exemple. Par ce moyen, le matériel didactique invite les enfants à mettre au jour les représentations des médias qu'ils possèdent déjà puisqu'ils vivent dans une société hautement médiatique. Le regroupement de ces éléments nous permet de comprendre les liens qui existent entre les notions théoriques et la vie réelle. Nous avons considéré que la quantité de ces références justifiait la création de ce troisième groupe d'analyse.

En dernier lieu, la catégorie «élément factuel orienté» (FO) s'est imposée à nous. En effet, certaines informations sont développées sous forme de faits, mais la manière dont les explications sont données laisse entrevoir l'orientation de la pensée des auteurs. Il ne s'agit



pas de critiques directes, mais plutôt d'une forme d'orientation contextuelle de la pensée, par le choix des mots employés par exemple. Le biais qui s'en dégage peut s'avérer positif ou négatif. Les notions entrant dans cette quatrième catégorie ne sont donc pas distinctement jugées quant à leur valeur ou à leur influence potentielle. Néanmoins, nous pouvons percevoir un choix quant au contexte de présentation désigné, malgré leur fonction principale d'informer objectivement.

Nous avons donc utilisé cette grille d'analyse à quatre catégories afin de disséquer le contenu du matériel de l'élève ainsi que celui du matériel de l'enseignant, page par page. Nous avons également pris en considération les images insérées dans ce matériel, le cas échéant, puisqu'elles transmettent des informations aux enfants. Il s'agit tout simplement d'un type de texte iconique dont nous avons tenu compte dans la décortication du contenu. Nous avons divisé chacun des trois thèmes du fascicule G en deux sections, une pour le matériel de l'élève et l'autre pour celui de l'enseignant. Nous exposerons, pour chacune de ces sections, un tableau résumant le nombre d'éléments que nous avons recensés pour chacune des catégories, puis nous en discuterons. La même notation des pages qu'au chapitre trois sera utilisée, telle que dévoilée précédemment. Les pages ne contenant que des notions reliées à l'enseignement du français (orthographe, grammaire, vocabulaire, etc.) n'ont pas fait partie de notre étude. Elles seront indiquées par les lettres NP, «non pertinentes» à notre propos.

#### 4.1.2 Premier thème : *Divers médias*

##### Matériel de l'élève

**Tableau 4.1**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève,  
fascicule G, thème 19, *Divers médias*

Page \ Catégorie	Élément factuel (F)	Élément critique (C)	Élément factuel orienté (FO)	Élément d'expérience personnelle (EP)
266 E	7	0	0	2
267 E (NP)	-	-	-	-
268 E	9	0	0	1
269 E	13	0	0	0
270 E	9	2	1	0
271 E	7	1	3	0
272 E	5	0	1	0
273 E (NP)	-	-	-	-
274 E (NP)	-	-	-	-
275 E (NP)	-	-	-	-
276 E	7	0	0	2
277 E	7	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Nous remarquons clairement que l'ensemble des textes constituant ce thème est majoritairement composé d'éléments factuels. En effet, sur les soixante-dix-huit que nous avons relevés, plus de 80% appartiennent à cette catégorie. Il s'agit bien entendu du premier thème abordant les médias, qui doivent donc être introduits. Il nous apparaît dès lors naturel que la fonction des textes se concentre sur l'information. De plus, rappelons-nous qu'il s'agit du premier document traitant des médias auquel les élèves, travaillant dans des classes dont le professeur a choisi le matériel de la maison d'édition Grand Duc-HRW, ont accès. Le titre lui-même du thème, *Divers médias*, annonce bien les notions qui seront présentées. La première image représente d'ailleurs un dessin d'une partie de la Terre (l'Amérique du Nord pour être précis), sur laquelle sont juxtaposés un ordinateur, un téléviseur, un poste de radio, un document imprimé et un téléphone, tous reliés entre eux par des câbles. Cette image annonce distinctement les renseignements qui seront contenus dans le document, au sujet de la communication et des médias. Le filage illustre de son côté la notion de réseau, de

connexion. La planète, quant à elle, inscrit l'idée de distance, qui est centrale comme nous l'avons vu précédemment.

Les principaux concepts qui se dégagent de la lecture du matériel de l'élève concernent la distance, la connexion, la communication, les fonctions des médias, les types de médias, leur structure et leur fonctionnement, ainsi que les métiers qui y sont reliés. En gros, le traitement de ces idées demeure factuel.

Dès le départ, un appel est lancé à l'expérience personnelle des élèves. On leur demande entre autres «quels [...] moyens de communication utilise[nt-ils]» (p. 266 E) et s'ils savent «nommer des chaînes de télévision ou de radio» (p. 266 E). Cette approche correspond bien au huitième principe de Masterman qui énonce l'importance de lier la réalité des élèves aux notions médiatiques enseignées afin d'assurer le succès de l'éducation aux médias.

Le premier texte, *La communication et les médias*, est divisé en cinq parties. La première décrit le phénomène de la communication, les autres s'attardant respectivement au journal, à la radio, à la télévision et à Internet. Nous notons qu'un appui est mis sur le fait que la communication est, d'abord et avant toute intrusion technique ou technologique, un phénomène humain. L'idée que les médias sont des objets construisant la communication et qu'ils ne pourront jamais remplacer tout à fait la communication directe de personne à personne, est mise de l'avant. Nous lions cette perspective à certaines craintes de perte de contact humain, conséquences nées du déterminisme technologique ayant toujours cours dans la société. La communication doit servir de manière d'échanger, de partager : la sociabilité est ici primordiale. Ces indications sont cependant amenées comme des faits, sans plus : la communication ainsi décrite sert de point d'ancrage pour l'élaboration des renseignements qui suivent sur certains médias. Le cadre à l'intérieur duquel les médias seront dépeints est annoncé : ce sont des moyens de communiquer entre des humains, à distance. Une question est posée aux élèves, en marge du texte, qui constitue un élément d'expérience personnelle : «combien de moyens de communication connais-tu?» (p. 268 E).

La partie qui suit porte sur le journal et est rédigée de manière entièrement factuelle. Différents types de journaux imprimés sont nommés, les rythmes de parution sont annoncés, le contenu, qui varie entre autres selon le genre ou le public cible est décrit.

Puis, nous notons l'apparition des premiers éléments critiques et factuels orientés dans la portion sur la radio. L'insistance qui est mise sur le financement des radios privées par la publicité, et surtout sur la quantité de messages publicitaires, nous permet d'entrevoir nos premiers éléments critiques. En effet, le choix des mots pour expliquer ce phénomène est révélateur d'un renseignement, évidemment, mais surtout d'une perception de cette information, comme nous l'avons démontré au précédent chapitre. De son côté, l'élément factuel orienté que nous avons relevé est exprimé de manière positive. L'adjonction de l'adjectif «formidable» (p. 270 E) pour décrire le média radiophonique comme un moyen permettant de rejoindre plusieurs personnes en même temps inscrit l'orientation de la pensée de l'auteur sur ce fait, particulièrement lorsque nous remarquons qu'il s'agit du seul média dépeint qui est qualifié de quelque façon que ce soit dans ce texte.

La portion du texte dévolue au média télévisuel comprend une bonne part d'éléments factuels (p. 271 E). Nous pouvons toutefois remarquer que plus du tiers des éléments relevés dans cette page appartiennent à la catégorie des éléments factuels orientés ou critiques. Il s'agit du seul des quatre médias pour lequel une part si importante des idées dégagées ne demeure pas simplement factuelle. Les éléments orientés concernent les émissions éducatives, décrites comme amusantes et variées. Cette orientation est encore une fois positive, c'est-à-dire que les renseignements sont qualifiés en bien. Par contre, l'élément critique que nous avons relevé concerne les émissions de divertissement. Si les émissions d'information ou d'éducation sont décrites de manière positive, les émissions servant à distraire ne sont qualifiées que quantitativement, avec une accentuation sur leur pullulement par la longue liste d'exemples qui en sont donnés. La critique sous-jacente s'établit de même avec la tentative d'orienter les élèves vers le bienfait des émissions éducatives. Certes, cet élément demeure mineur puisqu'il n'émerge que du sens du texte : la critique ne peut être perçue directement par les enfants qui le lisent. Il est également intéressant de noter que près de la moitié des éléments critiques et factuels orientés dégagés dans tout le thème se concentre dans la page

consacrée à la télévision. Cela fait écho à ce que nous avons perçu du discours au sujet de ce média au chapitre précédent, tout comme cela annonce la portée critique du thème suivant, voué intégralement à la télévision.

Enfin, la partie du texte consacrée à Internet, très courte, ne comporte que peu d'éléments par rapport aux autres segments. Tous les éléments écrits demeurent factuels. L'élément factuel orienté que nous avons dégagé se trouve dans l'image qui représente un adulte et une enfant tout sourires devant un écran d'ordinateur, alors que le médaillon adjacent illustre un enfant tapant au clavier d'un autre ordinateur, sans expression faciale particulière. La joie qui enrichit l'utilisation présumée d'Internet chez les deux individus photographiés, qui s'en servent *ensemble*, suggère le plaisir et le lien humain créés par ce média, s'éloignant dès lors quelque peu de l'information brute.

Le texte intitulé *Enfin, des nouvelles!*, tout comme le précédent, s'avère axé sur des renseignements factuels. Comme l'histoire met en scène des enfants créant un journal sur Internet, nous retrouvons deux éléments reliés à l'expérience des élèves, qui décrivent des jeunes utilisant des médias et créant des produits médiatiques. L'élément factuel orienté que nous avons relevé concerne une évocation associée à la joie et au ravissement qu'éprouvent les personnages suite à leur utilisation des médias. Une vision positive est donc suggérée quant à l'emploi concret de certains de ces outils de communication.

En gros, les médias sont représentés de façon technique et à travers des renseignements somme toute objectifs dans le matériel de l'élève de ce premier thème du fascicule G. Les rares éléments critiques que nous avons soulignés se rattachent à la (trop?) grande présence de publicité dans la structure du média radiophonique, de même que dans la description quantitative du contenu du média télévisuel, en ce qui concerne les émissions divertissantes. Les élèves ont accès à des textes et à des indications en marge de ces textes qui demeurent descriptives, faisant appel à leurs connaissances. L'auteur ne cherche pas à influencer leur opinion au sujet des médias, pas plus toutefois qu'il ne les pousse à réfléchir outre mesure : l'objectif réside dans la présentation de faits et dans la transmission d'informations.

## Matériel de l'enseignant

**Tableau 4.2**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant,  
fascicule G, thème 19, *Divers médias*

<b>Page</b> \ <b>Catégorie</b>	<b>Élément factuel (F)</b>	<b>Élément critique (C)</b>	<b>Élément factuel orienté (FO)</b>	<b>Élément d'expérience personnelle (EP)</b>
266 P	6	0	1	0
267 P (NP)	-	-	-	-
268 P (NP)	-	-	-	-
269 P	3	0	0	1
270 P	2	1	0	0
271 P	2	4	0	2
272 P	2	4	0	3
273 P (NP)	-	-	-	-
274 P (NP)	-	-	-	-
275 P (NP)	-	-	-	-
276 P	4	0	0	1
277 P (NP)	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

La moitié des trente-six éléments recensés dans le matériel de l'enseignant demeure factuelle, alors que le quart est critique. Tout comme le matériel destiné aux élèves, celui des professeurs est principalement composé d'éléments factuels (structure et fonctionnement des médias, métiers liés à ce domaine), tout en contenant proportionnellement beaucoup plus d'éléments critiques (un quart). L'autre quart concerne l'appel à l'expérience personnelle des élèves. La nature même de ce matériel pour les enseignants, qui est d'animer et d'approfondir les informations qui se retrouvent dans le matériel de l'élève, qui sert à suggérer des pistes de travail, à susciter et à diriger des discussions en classe, explique aisément cette proportion d'éléments reliés à l'expérience des enfants, que nous pouvons encore une fois lier au huitième principe de Masterman. Ce matériel de l'enseignant étant de loin plus limité et restreint à de courtes interventions, nous en avons nécessairement dégagé moins d'éléments (et cela sera également le cas dans les deux autres thèmes). Ceux-ci n'en demeurent pas moins fort intéressants.

La page d'introduction au thème contient le seul élément factuel orienté, ce dernier tournant autour d'un appui sur la primauté de la communication de personne à personne : il est recommandé aux professeurs de «souligner [auprès des enfants] l'importance des personnes de leur entourage comme sources d'informations» (p. 266 P). Nous mettons ainsi cette indication en relief par rapport aux médias comme moyens d'informer : les êtres humains peuvent être des puits de connaissances, pas seulement les médias. Ce fait nous apparaît ici exposer l'orientation de la pensée des auteurs en insistant sur la valeur, sur le prestige et sur la prépondérance que doit par conséquent avoir la communication directe, sans nécessairement critiquer la communication médiatisée de manière frontale.

D'un autre côté, les enseignants sont invités à expliquer quelques-unes des fonctions de la communication. «Informer», «divertir» et «influencer» (p. 266 P) sont les trois exemples qui sont répertoriés. Nous ne remettons pas en cause l'objectivité de ces fonctions. Cependant, rappelons-nous du premier paradigme de Masterman, celui à l'intérieur duquel sont nés les premiers projets d'éducation aux médias : nous reconnaissons dans le choix du verbe «influencer» pour définir une des fonctions de la communication, directe ou médiatisée, une réminiscence de l'approche inoculatoire, en particulier du fait que la manière de l'expliquer aux enfants est laissée au professeur. L'opinion de l'enseignant à ce sujet orientera donc nécessairement le message qu'il transmettra aux élèves. Cette opinion aurait pu être stimulée par la présence de questions susceptibles d'aider un praticien réflexif.

Dans l'ensemble du thème, l'aspect critique est beaucoup plus présent, au prorata, que dans le matériel de l'élève. Il est par exemple mentionné que le professeur doit faire remarquer aux écoliers que dans les radios privées, «les messages publicitaires empiètent sur la musique» (p. 270 P). La sélection du verbe «empiéter» reflète très précisément l'opinion des auteurs à ce sujet : il s'agit d'une posture clairement critique à l'égard de la présence des publicités à la radio. Les publicités sont plus que simplement diffusées sur les ondes, elles prennent le pas sur le contenu émis. Ce message, s'il est transmis tel quel aux élèves, servira à façonner leur perception du média radio privée par rapport au média radio publique.

D'autre part, l'attitude critique est très prégnante quant à la télévision. Il est suggéré aux professeurs de demander aux élèves de «calculer le nombre d'heures» passées devant le téléviseur (p. 271 P) et d'en «remplacer certaines» par des activités sportives (p. 271 P). La télévision est le seul média qui fait l'objet de tels calculs quantitatifs en lien avec la consommation de ses produits. Ce média est ici mis en opposition avec d'autres activités, spécifiquement sportives. L'opinion est calquée sur l'idée généralement admise que les enfants passent trop d'heures devant la télévision. La télévision constitue également le seul média pour lequel la consommation qui en est faite est abordée. L'effet négatif de la télévision sur l'activité sportive est ici formellement évoqué : il est recommandé à l'enseignant de partager cette idée avec ses élèves, contribuant à propager cette conception faisant généralement consensus socialement.

Les indications sur Internet contiennent également plusieurs éléments critiques. Ceux-ci ont trait à la protection de l'enfant dans son utilisation du média. Le texte suggère aux enseignants de questionner les enfants sur leur utilisation d'Internet : un appui est mis sur la protection de la vie privée et sur le fait de ne pas divulguer d'informations personnelles (p. 272 P). Le clavardage est brièvement introduit dans le matériel de l'enseignant, mais de manière à ce que ces derniers transmettent des consignes normatives à leurs élèves : «il ne faut jamais donner son nom véritable, son âge, son adresse et son numéro de téléphone à des correspondants virtuels» (p. 272 P).

Quelques éléments factuels ressortent aussi, touchant le courriel. Par exemple, des informations sur les règles de conduite dans l'utilisation des courriels sont données («nétiquette»). Cependant, si les enseignants manquent de temps en classe, il leur est suggéré de ne pas traiter de ce quatrième média. Cela nous ramène à la «nouveauté» relative de ce média, encore en phase d'introduction dans le système scolaire.

Il est fascinant de remarquer que huit des neuf éléments critiques recensés touchent la télévision et Internet : il s'agit des deux médias qui retiennent le plus d'attention socialement. Les éléments critiques relevés s'approchent d'ailleurs des débats autour de ces médias : la télévision occupe trop de temps, Internet est potentiellement dangereux (car on ne sait jamais



qui on peut rencontrer sur les sites de clavardage). Ces messages sont retransmis aux écoliers de huit et neuf ans. Ils sont donc très tôt mis au fait des problématiques médiatiques de leur société, en même temps qu'ils sont initiés au fonctionnement des médias qu'ils emploient quotidiennement.

#### 4.1.3 Deuxième thème : *La télémanie*

##### Matériel de l'élève

**Tableau 4.3**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève,  
fascicule G, thème 20, *La télémanie*

<b>Catégorie</b> <b>Page</b>	<b>Élément factuel (F)</b>	<b>Élément critique (C)</b>	<b>Élément factuel orienté (FO)</b>	<b>Élément d'expérience personnelle (EP)</b>
278 E	0	4	1	4
279 E (NP)	-	-	-	-
280 E	0	5	2	3
281 E	0	9	0	0
282 E	0	1	0	0
283 E (NP)	-	-	-	-
284 E (NP)	-	-	-	-
285 E	0	3	0	0
286 E (NP)	-	-	-	-
287 E (NP)	-	-	-	-
288 E	6	0	0	0
289 E	7	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

Le titre de ce thème résume à lui seul l'aspect critique qui le domine. En effet, le néologisme «télémanie» contient le mot manie, terme souvent péjoratif qui signifie un «goût excessif, déraisonnable (pour quelque objet ou action)» (Le Petit Robert, 2007). L'écoute de la télévision est ici clairement associée à l'excès. Nous remarquons d'ailleurs que près de la moitié des éléments relevés dans le matériel de l'élève comporte une teneur critique, de manière dépréciative, du média télévisuel quant à son utilisation et à sa consommation. Un

peu plus du quart est composé d'éléments factuels, entièrement concentrés dans le dernier texte, *Une visite au studio de télévision*, de même que dans la capsule informative l'encadrant. Ce sont d'ailleurs les seuls éléments factuels que nous avons identifiés, décrivant surtout des métiers associés à la production télévisuelle. Les éléments d'expérience personnelle sont constitués de questions posées aux élèves, toutes en lien direct avec leurs habitudes de consommation de télévision, alors qu'un des éléments factuels orientés est tiré de l'image de la première page, les deux autres relevant du texte *La télé toquée*.

Le premier dessin du thème, celui qui l'annonce, illustre deux enfants s'amusant avec un ballon de basketball à l'extérieur d'un salon, alors qu'un téléviseur branché, possédant deux jambes et deux bras, les regarde par la fenêtre. Les enfants sont en mouvement et rient. Ce simple croquis contient un fort élément critique : la télévision est mise en opposition directe avec l'activité sportive. L'opposition télévision-passivité/sport-activité est on ne peut plus confirmée. Le plaisir qu'éprouvent les enfants à bouger, de même que le contact social direct qui est représenté constituent certes des faits, mais dont la portée est biaisée lorsque nous les mettons en contexte avec ne serait-ce que le titre du thème.

L'introduction à cette partie du matériel sur la télévision est constituée de quatre questions auxquelles les élèves doivent répondre en classe (donc de quatre éléments en appelant à l'expérience des enfants). Cependant, deux de ces questions comportent une forte posture critique, qui orientera la majeure partie du thème sur la consommation de télévision. On leur demande combien d'heures par semaine ils regardent la télévision (p. 278 E). À nouveau, il s'agit du seul média pour lequel cet axe quantitatif est mis de l'avant. La dernière question, quant à elle, est lourdement tendancieuse : «t'arrive-t-il de refuser de jouer avec tes camarades pour regarder la télévision?» (p. 278 E). Ce média est ici décrit comme un agent perturbateur, un frein potentiel au développement de la sociabilité. De plus, la tournure de cette question peut potentiellement instiller un sentiment de culpabilité, au regard de la réponse qui sera donnée. La critique à l'égard de la surconsommation de télévision chez les enfants est franchement sous-entendue dans cette question adressée aux élèves. Développer une réflexion pratique sur la consommation médiatique s'avère sain. Cette pensée doit toutefois être mise dans un contexte global, même pour des écoliers du deuxième cycle du

primaire : tous les aspects du sujet doivent être explorés et non seulement l'idée socialement dominante.

Cette entrée en matière est suivie du texte *La télé toquée*, dans lequel ne se trouve aucun élément factuel. Cette fiction contient plutôt onze éléments critiques, touchant l'aspect envahissant de la télévision, son omniprésence, l'ascendant qu'elle a et la passivité qu'elle impose. Le texte est encadré de trois autres questions posées aux élèves, en plus d'une capsule informative. Ces quatre interventions relèvent toutes de la critique. On demande aux enfants s'il y a «des moments précis où [leurs] parents [leur] interdisent de regarder la télévision» (p. 280 E), «pour quelles raisons [leur] interdisent-ils de la regarder» (p. 280 E) et «quels moyens utilisent-ils pour [les] empêcher de trop la regarder» (p. 280 E). Les verbes «interdire» et «empêcher» possèdent un sens définitif, l'un de proscription, l'autre d'entrave. L'aspect normatif, voire coercitif accompagnant ce choix de termes sous-tend définitivement la nécessité de réguler et de réduire la consommation de télévision. La notion de contrôle est ici mise en lumière. La troisième question indique très clairement, de son côté, que les enfants regardent trop la télévision, l'adjectif «trop» faisant partie de la phrase. La capsule informative, pour sa part, explique aux élèves que «les Québécois et les Québécoises écoutent en moyenne 24 heures de télévision par semaine» (p. 281 E) et que «cela représente une journée entière à regarder la télé» (p. 281 E), suivie d'un point d'exclamation. La manière dont ces renseignements sont donnés s'avère partisane de l'idée de consommation immodérée qui doit être contrôlée. Si vingt-quatre heures de télévision réparties sur une semaine constituent déjà une longue période, la resserrer à une journée revient à frapper l'imaginaire de plein fouet. Cette donnée est citée hors contexte, comme un simple fait. La question quantitative de la consommation de télévision est donc au cœur de ce texte, culpabilisant les enfants sans leur proposer d'alternatives autres que «l'activité physique à l'extérieur avec des camarades», sans stimuler leur réflexion sur le contenu de leur consommation. Seule la quantité est mise de l'avant, avec un soulignement sur le fait qu'elle s'avère probablement trop grande.

Fait intéressant, les exercices grammaticaux de ce thème (p. 285 E) sont fondés sur un petit texte qui met en scène deux sœurs qui se disputent au sujet de la télévision. S'il nous apparaît

clair que cette histoire traduit fort probablement un exemple probant de chamaille qui survient dans la vie réelle des enfants qui ont des frères et des sœurs au regard de l'écoute de la télévision, la question de friction et de perturbation des liens fraternels que cause la télévision est insérée jusque dans les apprentissages grammaticaux. Il s'agit du seul des thèmes dans lequel des éléments critiques ont pu être repérés dans les sections entièrement reliées aux notions de français.

Le contenu de ce thème comporte une très forte teneur d'éléments critiques au sujet de la télévision. La représentation du média, plus précisément celle de sa consommation, est appréhendée de manière fort péjorative. Peu d'informations sont disséminées ; l'accent est mis sur les comportements des élèves vis-à-vis de la télévision. D'emblée, ces comportements sont jugés répréhensibles et nécessitant contrôle et modifications. Il s'avère aisé d'y associer quelques relents de l'approche inoculatoire que Masterman a retracée dans l'évolution de l'éducation aux médias.

#### Matériel de l'enseignant

**Tableau 4.4**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant,  
fascicule G, thème 20, *La télémanie*

<b>Catégorie</b> <b>Page</b>	<b>Élément factuel (F)</b>	<b>Élément critique (C)</b>	<b>Élément factuel orienté (FO)</b>	<b>Élément d'expérience personnelle (EP)</b>
278 P	1	3	0	2
279 P (NP)	-	-	-	-
280 P	0	13	0	3
281 P	0	1	0	0
282 P (NP)	-	-	-	-
283 P	0	1	0	0
284 P (NP)	-	-	-	-
285 P (NP)	-	-	-	-
286 P (NP)	-	-	-	-
287 P (NP)	-	-	-	-
288 P (NP)	-	-	-	-
289 P	1	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

Malgré le peu de pages dans lesquelles nous avons relevé des éléments relatifs au média télévisuel, nous constatons sans effort la place qui est occupée par les éléments critiques. Dans ce matériel de l'enseignant, cinq pages sur douze traitent de la télévision. Or, nous retrouvons dix-huit éléments critiques, soit près de 70% de l'ensemble des éléments. Les enseignants sont enjoint, dès le début, d'expliquer aux élèves que la télévision «ne remplace pas les contacts sociaux» (p. 278 P) et à discuter avec eux de «moyens pour diminuer le nombre d'heures [qu'ils] passent devant la télévision en faveur d'une activité avec des camarades» (p. 278 P). La dissolution des liens sociaux qu'engendrerait une trop grande écoute de télévision est sous-entendue, de même que cette écoute favoriserait la solitude. Le choix du verbe «remplacer», dans le premier énoncé, laisse entendre que la télévision, plutôt que de constituer une part de l'ensemble des activités quotidiennes des enfants, prend la place d'autres activités de groupe ; des loisirs avec leurs amis devraient ainsi lui être préférés. La question de la surconsommation présumée du média télévisuel demeure centrale. En ce qui concerne le second énoncé, la préférence incontestablement accordée par l'auteur à des activités sociales n'est pas à discuter.

Les trois questions posées aux élèves à la page 280 E sont reprises dans le matériel de l'enseignant (p. 280 P), accompagnées cette fois-ci de réponses possibles pour susciter la participation de la classe. Rappelons-nous que ces questions concernaient le contrôle parental nécessaire à la consommation télévisuelle des enfants. Toutes les réponses suggérées impliquent la trop grande place occupée par la télévision qui nuit aux contacts sociaux, à la concentration, à la performance scolaire, jusqu'à la santé. «Pour protéger ma vue» (p. 280 P) constitue une des réponses à la question «pour quelles raisons [tes parents] t'interdisent-ils de la regarder» (p. 280 P). Toutefois, l'écran d'un téléviseur n'est pas plus nocif pour la santé des yeux que celui d'un ordinateur. Ce vieil argument «médical» était déjà présent dans les textes sur la télévision du manuel *Les mots endimanchés* utilisé dans les années 1980<sup>26</sup>. Le

---

<sup>26</sup> La maison d'édition Centre éducatif et culturel inc. publiait en 1984 un manuel de français pour la quatrième année du cours primaire intitulé *Les mots endimanchés*. Des textes au sujet de la télévision couvraient huit pages. Deux de ces pages reproduisaient une traduction adaptée d'un dépliant de l'American Optometric Association décrivant les meilleures conditions pour regarder la télévision.

désir de protéger les enfants contre l'envahissement de ce média perdure donc encore aujourd'hui.

D'autre part, «offrir des livres» (p. 280 P) constitue une des actions proposées pour modérer et couper la consommation de télévision<sup>27</sup>. Le vieux débat entre la lecture et la télévision refait surface. Cette mise en opposition de la télévision et de la lecture (ou des sports) ne relève pas d'une éducation aux médias objective, d'une réflexion sur le contenu des médias ou sur les raisons de la consommation de leurs produits. La critique de la surconsommation de télévision se dégage très fortement du matériel de l'enseignant. L'utilisation de ces pistes de réflexion conduit à une forme de martèlement de l'idée générale que les enfants abusent de la télévision, à leur désavantage. Or, aucune avenue alternative n'est proposée. La télévision ne fait pourtant pas que réduire les contacts sociaux. Elle contribue également à en créer (Wolton, 1990), par la discussion entre camarades que génère l'écoute de certaines émissions par exemple.

Un certain manque d'objectivité est flagrant dans ce matériel : la part du lion est laissée aux éléments critiques. Un thème complet est dédié à un média incontestablement très important en terme de présence dans la vie quotidienne, mais il ne contient que très peu d'informations sur le sujet. La plupart des textes et exercices d'apprentissages proposés, outre les éléments de français purs et simples, cherchent à démontrer les comportements potentiellement négatifs des écoliers à l'égard de la télévision. Une réflexion à ce sujet pourrait mettre en valeur d'autres aspects du média afin de mieux cerner la complexité des attitudes possibles vis-à-vis de la télévision, même pour des enfants de huit et neuf ans. Ce qui est cependant choisi par les auteurs demeure tributaire de l'idée socialement admise que la télé prend trop de place dans la vie de chacun d'entre nous, particulièrement dans celle des enfants : que leur comportement puisse être influencé vers la lecture ou le sport, cela n'en sera que mieux pour

---

<sup>27</sup> Les exemples cités pour «empêcher [les enfants] de trop [...] regarder [la télévision]» (p. 280P) sont les suivants : «proposer des activités extérieures, organiser des sorties, recevoir des visites, offrir des livres, donner des tâches ménagères à accomplir.» (p. 280P). Ces exemples renvoient à la promotion de l'activité en dehors de la maison, à une favorisation de la sociabilité humaine directe et à une augmentation de la participation à la vie de famille. La télévision, ainsi mise en opposition avec ces saines activités, représente une sorte d'entrave à l'épanouissement des individus d'une manière complète.

eux. Les termes employés peuvent d'autre part conduire les élèves à un sentiment de culpabilité par rapport à leur attitude devant le média, coupant court à une analyse sur le plaisir qui peut être tiré d'une réflexion sur les raisons qui causent ce plaisir, à une analyse des contenus afin de décortiquer ce qui est énoncé et sous-entendu dans les produits télévisuels, etc. Les enfants du second cycle du primaire peuvent facilement être initiés à ce type de réflexion, puisqu'ils le sont dans d'autres domaines, comme la lecture par exemple. Toutefois, la télévision est plutôt reléguée à un véhicule de divertissement duquel il s'avère sage de se méfier.

#### 4.1.4 Troisième thème : *Production et diffusion*

##### Matériel de l'élève

**Tableau 4.5**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'élève,  
fascicule G, thème 21, *Production et diffusion*

<b>Catégorie</b> <b>Page</b>	<b>Élément factuel (F)</b>	<b>Élément critique (C)</b>	<b>Élément factuel orienté (FO)</b>	<b>Élément d'expérience personnelle (EP)</b>
290 E	1	0	0	1
291 E (NP)	-	-	-	-
292 E	5	0	0	0
293 E	4	0	0	0
294 E	11	0	0	0
295 E	5	0	0	0
296 E (NP)	-	-	-	-
297 E (NP)	-	-	-	-
298 E	3	1	4	0
299 E	0	0	1	1
300 E et 301 E	1	0	0	0
302 E	0	0	0	1
303 E (NP)	-	-	-	-
304 E (NP)	-	-	-	-
305 E (NP)	-	-	-	-
306 E et 307 E	1	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

Ce troisième et dernier thème du fascicule G est le plus volumineux. Il contient une grande majorité d'éléments factuels, contenus pour la plupart dans le texte expliquant les étapes de production d'un journal imprimé (p. 292 E à 295 E). Deux projets de création sont proposés aux écoliers : l'écriture d'un journal de classe, de même que la réalisation d'une annonce publicitaire sous forme graphique.

Deux pages sont consacrées à traiter très sommairement de la publicité (298 E et 299 E) dans le cadre largement dominant d'un exercice de communication orale. À l'exception de la mention, dans le premier thème, des pauses publicitaires diffusées par les radios privées, il s'agit de la seule autre incursion dans cet univers particulier. Ces deux pages sont également les seules de ce thème dans lesquelles nous avons retrouvé des éléments factuels orientés ou des éléments critiques (un seul pour cette catégorie spécifique). De manière humoristique, il est écrit qu'une certaine agence a pour mandat de créer des messages publicitaires servant à vendre des produits «plus ou moins utiles» (p. 298 E). La seule fonction de la publicité qui est brièvement expliquée aux élèves concerne la vente de marchandises. En soi, cela n'aurait pas nécessairement été catégorisé comme élément critique ; néanmoins, étant donné que la seule caractéristique de la publicité qui est développée auprès des enfants concerne la vente de produits, nous percevons un sous-entendu relié à la surconsommation causée entre autres par la publicité. Grâce à elle, des produits inutiles peuvent trouver acheteur. Des artéfacts de l'approche inoculatoire se révèlent donc encore dans cette manière d'aborder la question des objectifs et des conséquences de la publicité.

Il s'avère également fort intéressant de constater que plusieurs éléments se trouvant dans ces deux pages appartiennent à la catégorie des éléments factuels orientés. Sans soutenir de critique précise, certains des éléments dégagés indiquent aux enfants que la publicité sert à augmenter la consommation de marchandises et à promouvoir des produits, bref, à favoriser la commercialisation. L'information, tout en demeurant humoristique, détaille des produits farfelus qui, grâce aux campagnes publicitaires, pourront être vendus. L'orientation qui se dégage de ces renseignements est dirigée vers la prévention : les écoliers sont indirectement mis en garde contre l'effet pervers de la publicité résidant dans son pouvoir de persuasion à dépenser pour des marchandises dont ils n'ont pas besoin.



Un des projets de création médiatique qui est offert aux enfants consiste à concevoir un message publicitaire à l'aide d'un support écrit qui sera présenté devant la classe, visant la promotion d'un produit. Les élèves sont ainsi appelés à utiliser les caractéristiques énumérées de la publicité : imagination et originalité, argumentation et slogan, promotion et innovation, dans un but avéré de vente. Il n'est pas fait mention d'autres fonctions de la publicité comme de soutenir une cause, de diffuser un message d'intérêt général, d'avertir, d'informer, etc. Voilà pourquoi nous avons utilisé la catégorie des éléments factuels orientés pour ces informations au sujet de la publicité : le simple fait de ne présenter qu'une de ses facettes n'en dessine pas un portrait juste, sans toutefois en constituer une critique claire et nette.

En somme, nous passons d'un thème à forte teneur critique à un autre beaucoup plus factuel, objectif, dans lequel l'intention se concentre sur la transmission de renseignements, en majeure partie sur le média journal écrit. Le projet de création d'un journal de classe reste de son côté très technique et focalisé sur l'utilisation des règles de grammaire plutôt que sur les techniques médiatiques.

## Matériel de l'enseignant

**Tableau 4.6**  
Répartition des divers éléments par page dans le matériel de l'enseignant,  
fascicule G, thème 21, *Production et diffusion*

<b>Catégorie</b> <b>Page</b>	<b>Élément factuel (F)</b>	<b>Élément critique (C)</b>	<b>Élément factuel orienté (FO)</b>	<b>Élément d'expérience personnelle (EP)</b>
290 P	0	0	0	3
291 P	2	0	0	0
292 P (NP)	-	-	-	-
293 P (NP)	-	-	-	-
294 P	0	0	0	1
295 P (NP)	-	-	-	-
296 P (NP)	-	-	-	-
297 P (NP)	-	-	-	-
298 P	1	0	0	2
299 P (NP)	-	-	-	-
300 P (NP)	-	-	-	-
301 P (NP)	-	-	-	-
302 P (NP)	-	-	-	-
303 P (NP)	-	-	-	-
304 P (NP)	-	-	-	-
305 P (NP)	-	-	-	-
306 P	1	0	0	0
307 P	1	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

Le matériel de l'enseignant de ce thème n'a révélé que peu d'éléments pertinents (onze). La majorité des interventions à l'intention des professeurs relève de l'enseignement du français. Aucun élément factuel orienté ni élément critique n'ont été découverts, même en ce qui concerne l'activité sur la publicité, sujet qui en avait engendré un dans le matériel de l'élève.

Peu d'éléments factuels ont été relevés. Les caractéristiques et les fonctions de la publicité sont abordées<sup>28</sup>, de même qu'un retour conclusif sur la fonction informative des médias ; ces derniers constituent à eux seuls les éléments factuels identifiés. Il est intéressant de constater

<sup>28</sup> Les exemples suivants sont énumérés pour qualifier l'efficacité des publicités : arguments convaincants, humour adroit et employé à bon escient, personnages crédibles ou caricaturaux en fonction de l'objectif visé (p. 298P).

que le fascicule le plus volumineux contient le moins d'éléments d'analyse pertinents : cela expose en fait l'aspect de l'enseignement du français qui prime dans ce thème en ce qui regarde les suggestions aux enseignants. La création du journal de classe, si elle présente un potentiel d'utilisation de techniques médiatiques par les enfants, constitue surtout une activité pédagogique de français dans la manière dont elle est exposée aux enseignants. Même l'activité de création publicitaire est expliquée aux professeurs comme un exercice de communication interpersonnelle entre les élèves plutôt que comme une activité directement reliée à la compréhension et à la mise en application d'un aspect médiatique important dans la vie quotidienne des enfants : il est suggéré aux professeurs de «mettre l'accent sur les échanges en équipe plutôt que sur la préparation et la présentation de la publicité» (p. 299 P).

Il nous apparaît évident que le matériel destiné aux enseignants sert ici de cadre au cours de français, s'appuyant sur la probabilité que les professeurs ne disposent pas de ressources adéquates sur l'univers des médias. Dans la discussion sur les publicités, un appel au jugement critique des élèves est lancé : on recommande aux enseignants de demander aux écoliers «d'expliquer ce qui, selon eux et elles, constitue une bonne publicité» (p. 298 P). De plus, en guise de conclusion du thème, qui sert aussi de conclusion au fascicule portant sur les médias, il est spécifié que «les médias remplissent une fonction d'information» (p. 306 P). Cette fonction des médias demeure celle qui est mise de l'avant tout au long du thème consacré en majeure partie au journal imprimé. Ce dernier, média «sérieux» par excellence, jouit d'une place privilégiée dans le cursus scolaire depuis longtemps. Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, nous avons vu au premier chapitre qu'il était employé dans les écoles américaines. Des quatre médias (en excluant la publicité) présentés aux enfants dans les trois thèmes, le journal demeure celui sur lequel le plus d'insistance est mis : après tout, c'est le plus scolaire des quatre...

## 4.2 Retour sur le second regard

Maintenant que nous avons complété notre examen plus détaillé du contenu des matériels de l'élève et de l'enseignant, sommons nos observations en effectuant une compilation des divers éléments dégagés de chacun de ces documents.

### Matériel de l'élève

**Tableau 4.7**  
Répartition des divers éléments par thème dans le matériel de l'élève, fascicule G

Thème \ Catégorie	F		C		FO		EP	
19- <i>Divers médias</i>	64	59%	3	11%	6	43%	5	33%
20- <i>La télémanie</i>	13	12%	22	85%	3	21%	7	47%
21- <i>Production et diffusion</i>	31	29%	1	4%	5	36%	3	20%
<b>TOTAL</b>	<b>108</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Penchons-nous d'abord sur l'ensemble des trois thèmes du matériel de l'élève à l'étude. Cent soixante-trois éléments, toutes catégories confondues, y ont été repérés. Deux tiers d'entre eux se retrouvent dans la catégorie des éléments factuels. C'est donc dire l'accent qui est mis sur la transmission d'informations aux écoliers. Nous avons remarqué que les médias sont généralement représentés comme des moyens de communication, des outils favorisant sa réalisation. Le pilier fondamental sur lequel s'échafaude ce matériel didactique utilisé pour l'éducation aux médias est établi autour du phénomène de la communication entre les êtres humains. Or, pour qu'elle puisse survenir quand la distance sépare les personnes, des dispositifs s'avèrent nécessaires. Voilà comment entrent en jeu les explications au sujet des médias. D'autre part, puisqu'il s'agit de matériel didactique, des relations sont créées entre l'expérience des élèves et les notions théoriques que l'on cherche à leur inculquer. 9% des éléments localisés font subséquemment partie de la catégorie des éléments d'expérience personnelle. Solliciter les connaissances préalables des enfants s'avère essentiel afin de

rendre concrets les renseignements dont ils sont abreuvés, comme Masterman l'avait identifié.

La catégorie des éléments critiques renferme 16% des entrées ciblées, alors que celle des éléments factuels orientés en comprend le dernier 9%. Les éléments qui se trouvent dans ces deux catégories, principalement dans la première, illustrent les jugements de valeur ou les opinions transmises aux enfants à travers la manière dont sont définis, décrits ou exposés les médias, que ce soit positif, négatif ou mitigé. Nous remarquons donc que près du quart des interventions sur lesquelles nous nous sommes arrêté s'éloignent de l'objectivité, ce concept étant bien entendu considéré à l'intérieur des limites subjectives qui le cernent.

Arrêtons-nous maintenant à chacune des catégories. En premier lieu, les éléments factuels constituant la grande majorité des données relevées, nous découvrons que le premier axe de développement du domaine de formation Médias identifié par le MEQ représente celui sur lequel le plus d'emphase est mise. Cet axe, comme nous l'avons présenté au second chapitre, s'attarde aux fonctions des médias, aux habitudes de consommation et à l'influence des messages médiatiques (MEQ, 2001). Une bonne part des éléments factuels s'attache aux fonctions des médias et à la façon dont leurs produits sont créés. Une autre portion de ces éléments concerne l'élaboration des principes du langage médiatique, entre autres par l'insistance sur les métiers reliés à l'univers médiatique. Ce segment se rapporte au second axe de développement du MEQ qui vise l'«appréciation des représentations médiatiques de la réalité» (MEQ, 2001, p. 49). Cela est particulièrement vrai pour l'importante section sur la méthode de fabrication du journal écrit. Cependant, très peu de place est faite au contenu des messages médiatiques. Les valeurs qui y sont véhiculées, qu'elles soient positives ou négatives, ne constituent pas un espace de réflexion exploré par ce matériel. L'influence de ces messages demeure également tue.

En deuxième lieu, les éléments d'appel à l'expérience personnelle des enfants restent principalement d'intérêt pédagogique, sauf en ce qui concerne le média télévisuel. En effet, certaines indications en marge des textes incitent les enfants à utiliser les médias, que ce soit par la création d'un journal de classe ou par la structuration d'un message publicitaire.

D'autre part, certaines autres pistes les enjoignent à relier leurs pratiques médiatiques quotidiennes aux concepts qui leur sont enseignés. Pour ce qui en est de la télévision cependant, ces liens qui sont dessinés s'avèrent fortement empreints de critique.

Cela nous amène à la catégorie des éléments critiques, qui occupent 16% de l'espace. Ce pourcentage global demeure faible, proportionnellement aux autres catégories, ce qui est de bonne augure quant à une représentation somme toute neutre des médias dans les écrits soumis aux écoliers. Nous ne pouvons néanmoins passer sous silence la très grande concentration de ces éléments critiques négatifs dans le matériel dédié à la télévision. Ce média hérite ainsi de 85% des jugements portés par les auteurs. Le procès est notamment intenté aux habitudes de consommation de télévision. Cette poursuite n'a lieu qu'à sens unique : aucun plaidoyer n'est présenté en faveur d'une réflexion globale au sujet de ces habitudes. Seule la trop grande quantité de temps octroyée au loisir télévisuel est mise sur la sellette. Ce temps dévolu à regarder la télévision sacrifie celui pour d'autres activités et doit ainsi être vigoureusement régulé, si ce n'est fortement diminué. Nous avons illustré le manque de nuance dans les condamnations, les remontrances à peine voilées et les attaques contre les usages abusifs présumés que font les écoliers de ce média. En fait, seule la prise de conscience du nombre d'heures employées à écouter la télévision est mise en lumière. L'influence des contenus télévisuels, la distanciation critique à développer entre réalité et représentation médiatique de cette réalité, le plaisir retiré de ce loisir ne sont pas parcourus dans le matériel. Comment souhaiter l'apparition de méthodes de réflexion dans l'esprit des enfants à l'égard des médias et de ce qu'ils diffusent si des sentiers ne sont pas défrichés? La seule incursion dans ce thème de la non-transparence des médias concerne le journal écrit, et encore, elle demeure en surface. Ce champ n'est donc pas labouré par le contenu du matériel d'enseignement.

Le second objectif du domaine de formation Médias (MEQ, 2001), développé à la lumière de l'avènement du quatrième paradigme en éducation aux médias qui concerne les liens étroits unissant une saine compréhension des enjeux médiatiques et l'endossement du rôle de citoyen libre et éclairé, ne nous semble pas rejoint par le matériel de l'élève que nous avons

décortiqué. Même s'il ne s'agit clairement que d'une incursion sommaire dans le monde des médias, peu d'exploration d'avenues autoréflexives n'est offerte, ni même préconisée.

Finalement, les éléments factuels orientés détectés touchent majoritairement la télévision et la publicité, ce domaine étant effleuré dans le dernier thème. Le biais associé à la présentation de faits (ce qui a dicté l'insertion de ces éléments dans cette catégorie) glisse sur une pente critique. Remettons-nous en mémoire la seule fonction de la publicité expliquée aux élèves : assurer la vente de produits «plus ou moins utiles» (p. 298 E). L'humour impliqué dans ce texte justifie en partie cette assertion. Toutefois, comme cela représente le seul endroit où l'univers de la publicité est mentionné, la propension vers la critique s'avère réelle. Les connaissances et les opinions préalables des enseignants travaillant avec ce matériel deviennent donc cruciales quant à la tangente qui sera prise dans la dissémination aux écoliers des impressions, des jugements, des idées et des valeurs à ce sujet.

Le troisième axe de développement édicté par le MEQ (production médiatique) trouve sa concrétisation dans les deux projets suggérés aux élèves, comme nous l'avons déjà spécifié. Le quatrième axe demeure quant à lui ignoré dans le matériel de l'élève : il n'est nulle part question de la propriété intellectuelle, de la liberté d'expression ou de la protection de la réputation.

## Matériel de l'enseignant

**Tableau 4.8**  
Répartition des divers éléments par thème dans le matériel de l'enseignant, fascicule G

Thème \ Catégorie	F		C		FO		EP	
19- <i>Divers médias</i>	19	73%	9	33%	1	100%	7	36%
20- <i>La télémanie</i>	2	8%	18	67%	0	0%	6	32%
21- <i>Production et diffusion</i>	5	19%	0	0%	0	0%	6	32%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	100%	<b>27</b>	100%	<b>1</b>	100%	<b>19</b>	100%

Voyons maintenant de quoi il en retourne pour le matériel de l'enseignant. Nous avons identifié soixante-treize éléments dignes de figurer dans nos catégories d'analyse.

Dix-neuf éléments d'appel à l'expérience personnelle se retrouvent dans notre grille, répartis relativement équitablement entre les trois thèmes (26% de la totalité des éléments). Ce constat reflète bien la nature pédagogique du matériel : impliquer les élèves dans leurs apprentissages constitue un des fondements de l'éducation scolaire actuelle. Les interpellés devient donc une tactique essentielle pour réaliser cet objectif. De plus, les projets de création médiatique (le journal de classe et la publicité graphique), que nous pouvons aisément relier à la perspective pratique dégagée par Piette en éducation aux médias (1994, 1995 et 1996), incitent les professeurs à manipuler, avec leurs écoliers, certaines techniques médiatiques.

À parts pratiquement égales (36% et 37% respectivement), les catégories élément factuel et élément critique contiennent quant à elles la majorité des éléments que nous avons repérés dans l'ensemble du matériel de l'enseignant. Les éléments factuels, essentiellement trouvés dans le premier thème, représentent les informations données sur les quatre médias dont il est question (le journal écrit, la radio, la télévision et Internet), tout en n'approfondissant pas nécessairement les renseignements retrouvés dans le matériel de l'élève.

De leur côté, les éléments critiques s'avèrent encore ici condensés autour du média télévisuel, les deux tiers d'entre eux ayant été isolés dans le thème *La télémanie*. Les mêmes remarques



que celles apportées concernant le matériel de l'élève à ce sujet trouvent écho dans le matériel de l'enseignant. Les habitudes de consommation et le fort appui sur l'exigence de contrôler et de diminuer le nombre d'heures consacrées à ce média sont renforcées dans le matériel de l'enseignant, comme nous l'avons dépeint dans l'examen détaillé du contenu des textes. Internet s'avère aussi soumis à quelques critiques (contrairement à ce qui était ressorti du matériel de l'élève à ce sujet). Ces critiques représentent surtout des mises en garde afin d'assurer la protection des enfants quant à leurs rencontres virtuelles ou à la fréquentation de sites douteux. L'approche inoculatoire (Masterman), bien que probablement motivée par d'autres considérations que celles décrites au premier chapitre, continue de traverser le matériel didactique d'éducation aux médias. Protéger les enfants contre les conséquences négatives de l'utilisation de certains médias demeure une intention qu'il est facile de repérer dans le discours suggéré aux professeurs. Cela dit, le quatrième axe de développement du domaine de formation Médias du MEQ se trouve ainsi abordé en partie : un bref survol des questions de vie privée est exploré lorsqu'il est question d'Internet, sous un angle de protection (ne pas divulguer d'informations personnelles à des correspondants virtuels).

Il n'en demeure pas moins qu'une réflexion globale sur l'univers des médias, sur leur structure, leur fonctionnement, leur influence, leur imbrication dans la société n'émerge pas de notre analyse du matériel de l'enseignant. Si le journal et la radio sont représentés de manière impartiale, le portrait d'Internet, et spécialement de la télévision, est voilé par un jugement clair sur les conséquences négatives de leur mauvaise utilisation. L'image des médias comme outils de communication s'avère tout aussi précise que dans le matériel de l'élève.

En bref, les principaux courants théoriques en éducation aux médias, tout comme les intentions éducatives, les objectifs et les axes de développement du programme de formation du MEQ à l'égard du domaine Médias se retrouvent, pour la plupart, dans la manière dont le fascicule G (*Les médias*) du matériel *Au-delà des mots 4* est conçu. La neutralité domine quant à la représentation des médias qui est détaillée, tant dans le matériel de l'élève que dans celui de l'enseignant. Cela, en soi, autoriserait le développement d'une pensée libre à leur sujet. Toutefois, l'essor de ce dessein reste entravé par l'absence de stimulation d'une

réflexion nuancée sur plusieurs des aspects inhérents à l'univers médiatique. La pratique entourant l'utilisation du matériel par les enseignants s'avère donc fondamentale. Cependant, cela équivaut à remettre en leurs mains le discours et les tangentes qui seront favorisés, ce qui nécessite la possession d'une certaine compétence en la matière. Comme des cours sur les médias ne font pas partie du cursus de la formation des maîtres, il faut donc tabler sur leurs intérêts et connaissances personnels. Leur tâche s'avérant déjà lourde sur tous les plans, personne ne peut leur reprocher de ne pas être experts dans tous les thèmes qu'ils doivent exploiter pour enseigner les matières de base, que ce soit les médias, les régimes politiques ou le Moyen Âge.

#### **4.3 Troisième regard : coup d'œil sur les rencontres avec les élèves**

Pour terminer notre analyse de ce cas, nous élaborerons quelque peu sur nos rencontres avec les élèves qui ont reçu l'enseignement sur les médias à partir du matériel que nous avons disséqué. Les noms des enfants et du professeur avec qui nous avons travaillé seront camouflés. Lorsque nous nous référerons à l'un d'entre eux, nous emploierons des initiales fictives.

Nous nous sommes présenté dans la classe de l'enseignante C.L. à sept reprises durant la période dévolue à l'enseignement du fascicule G sur lequel porte notre recherche (du 19 mai 2004 au 16 juin 2004). Nous avons retranscrit les entrevues enregistrées que nous avons menées auprès des élèves, en tentant de respecter le plus objectivement possible leurs silences, leurs pauses et leur langage.

##### **4.3.1 Établir la relation**

Tout comme Fine et Sandstrom l'ont développé, nous nous sommes efforcé, lors de nos rencontres avec les écoliers, d'adopter le rôle de l'ami afin premièrement d'influencer le

moins possible les réponses qu'ils donneraient à nos questions et deuxièmement pour accéder le plus près possible à leur environnement (1988). Fine et Sandstrom expliquent aussi et à juste titre qu'un chercheur dans le milieu scolaire est souvent perçu par les enfants comme une sorte de professeur (1988). Nous avons donc expliqué aux élèves que nous n'étions pas un instituteur et que nous ne cherchions en rien à leur enseigner quoi que ce soit, pas plus que nous ne les évaluerions. Nous leur avons spécifié que nous connaissions très bien leur institutrice C.L. Nous leur avons précisé que nous étudions à l'université et que dans le cadre de notre formation, nous avions besoin de leur aide pour connaître et comprendre leur perception des médias. Nous avons insisté sur le fait qu'aucune des réponses qu'ils donneraient à nos questions ne serait jugée : tous les commentaires qu'ils émettraient seraient bons et utiles. Les enfants savaient que leur professeur avait terminé des études universitaires de deuxième cycle; elle leur a donc expliqué que nos recherches ressemblaient aux siennes : comme elle leur avait parlé à maintes reprises de ses propres études durant l'année, ils avaient déjà acquis ce concept. Nous avons laissé C.L. orienter les enfants sur la dernière thématique sur laquelle ils travailleraient jusqu'à la fin de l'année scolaire, à savoir les médias. Notre introduction dans cette classe, déjà fonctionnelle depuis près de neuf mois, s'est ainsi faite sans heurts.

#### **4.3.2 Les rencontres**

Chacune de nos sept rencontres a consisté en une demi-journée de présence.

1. Lors du premier entretien, nous avons effectué cinq interventions auprès des enfants. Nous avons tout d'abord demandé aux élèves de dessiner individuellement une carte exploratoire avec pour thème les médias. Une carte exploratoire consiste à tirer tous les éléments qu'ils connaissent d'un thème. Les enfants ont donc été invités à inscrire le mot «média» au centre d'un cercle, puis à y unir tous les concepts et objets qui y sont reliés, selon eux (sans enseignement préalable à ce sujet). Nous avons ensuite ramassé ces fiches. Nous avons effectué un retour collectif sur ces cartes, en encourageant tout le groupe à créer une carte exploratoire que nous avons dessinée au tableau et que nous avons ensuite reproduite dans

nos notes. Puis, toujours collectivement, nous avons posé trois questions à la classe et consigné les réponses des divers intervenants, que nous n'avons en aucun cas forcés à participer. Les questions étaient :

- a) «Pourquoi les médias existent-ils?»,
- b) «Est-ce qu'ils sont importants dans ta vie? Pourquoi?» et
- c) «Qu'est-ce que tes parents pensent des médias?».

Ces questions générales et ouvertes ont servi à établir le contact et à briser la glace au sujet des médias. Toutes les réponses, qu'elles aient été erronées ou hors sujet, ont été colligées.

Durant les trois rencontres suivantes, nous avons interviewé les écoliers en sous-groupes à partir de questions contenues dans le manuel de l'enseignant.

2. Durant ce second entretien, nous avons utilisé les questions de la page 278 E (thème 20 – *La télémanie*) du matériel de l'élève :

- a) Aimes-tu la télévision et pourquoi? Combien d'heures par semaine la regardes-tu environ?
- b) Quelles sont tes émissions préférées? Pour quelles raisons?
- c) T'arrive-t-il de refuser de jouer avec tes camarades pour regarder la télévision?

3. Pour la troisième rencontre, nous nous sommes servi d'une question de l'exercice d'écriture de la page 286 E :

- a) Que se passerait-il si un moyen de communication que tu utilises fréquemment ne fonctionnait pas?

4. Suite à l'étude du texte *La télé toquée* (p. 280 E à 282 E), nous avons retenu la question numéro huit de la page 283 E pour la poser aux élèves lors de la quatrième entrevue:

- a) Selon toi, quel message l'auteure a-t-elle voulu livrer en écrivant ce récit?

5. Puis, nous nous sommes basé sur la page 298 E pour questionner individuellement les enfants sur la publicité, soit en adaptant les interrogations, soit en les formulant telles quelles :

- a) Qu'est-ce que la publicité?

- b) Nomme des publicités que tu as vues récemment.
- c) Lesquelles sont les plus remarquables et pourquoi? Lesquelles sont les moins remarquables et pourquoi?
- d) Quels sont les éléments qui constituent une bonne publicité selon toi?
- e) Énumère des produits réels ou imaginaires dont tu aimerais faire la publicité.

6. Le sixième rendez-vous nous a permis d'assister aux exposés oraux que les élèves avaient préparés en équipe, à la demande de leur enseignante, sur un média particulier. Ces exposés consistaient à effectuer une recherche sur un média qui avait été assigné à leur équipe, en y détaillant les fonctions, les métiers reliés et le contenu spécifique qui s'en dégage.

7. Finalement, notre dernière rencontre, un mois après le commencement de leur étude des médias à l'aide du matériel *Au-delà des mots 4 – fascicule G*, nous a permis de poser les mêmes questions que lors du premier contact avec les enfants, afin de vérifier si des changements apparaîtraient dans les réponses. Nous avons ajouté une question à laquelle les écoliers ont répondu individuellement et par écrit : «Donne une définition des médias».

L'ensemble de ces entretiens, en plus de nous autoriser à observer quelles notions auront retenues les élèves à partir du matériel didactique qui leur était fourni, nous permettent d'observer le contexte dans lequel ils se réapproprient les concepts qui leur sont transmis à propos des médias.

Nous ne nous attarderons pas de manière exhaustive à toutes les réponses que nous avons récoltées<sup>29</sup>. Notre objectif consiste plutôt à étoffer notre réflexion en illustrant certains des effets de la transmission du matériel didactique que nous avons amplement décortiqué. Nous reprenons ici, à notre compte, l'idée des emboîtements de Fairclough (1995), en faisant une incursion dans la seconde boîte qui s'occupe des pratiques autour des discours (en nous concentrant sur leur réception, leur compréhension, leur interprétation et leur réappropriation).

---

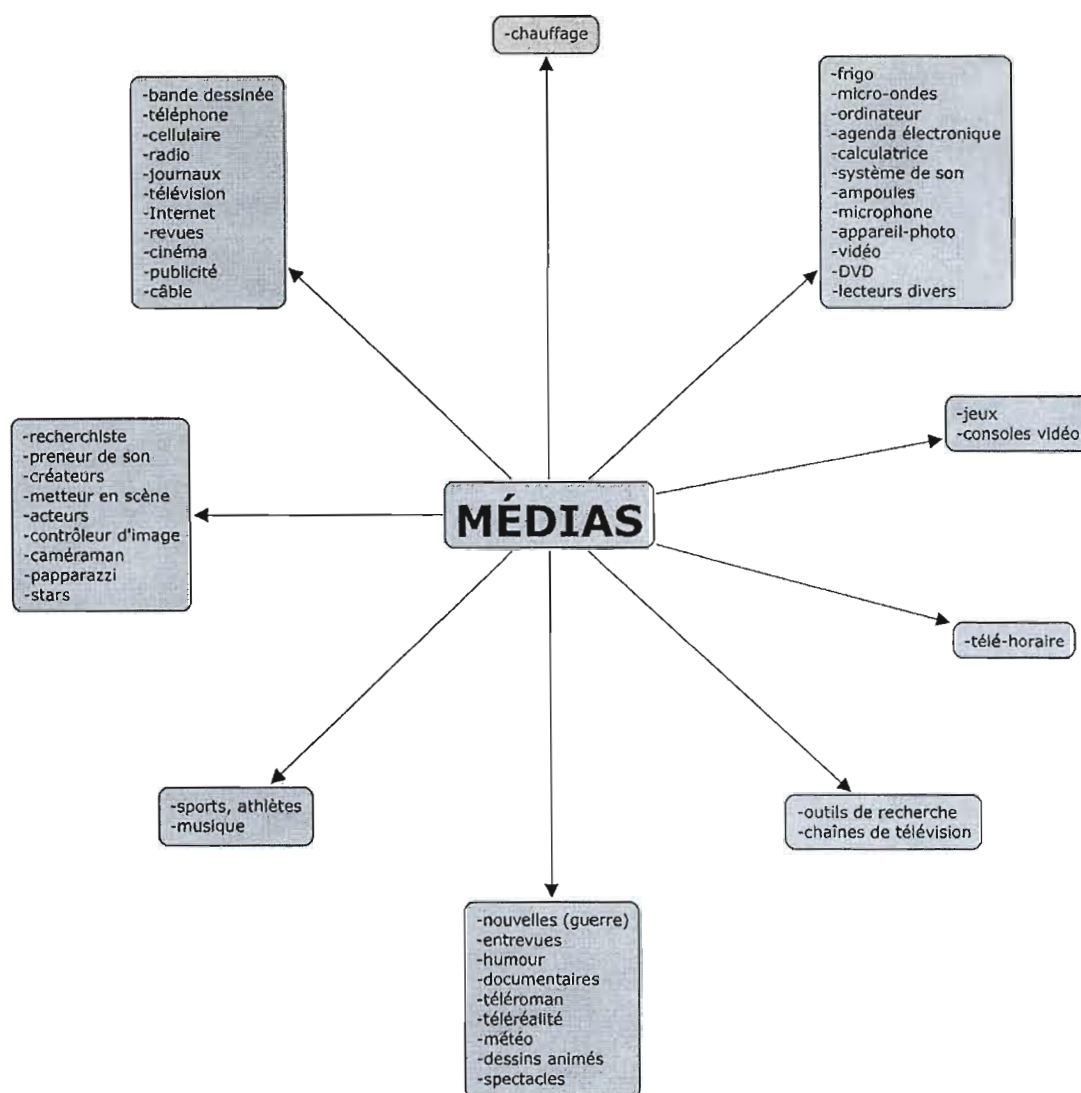
<sup>29</sup> Les réponses que les élèves nous ont fournies par écrit seront rapportées entre guillemets, alors que les réponses verbales à nos questions seront indiquées en italiques.

### 4.3.3 Les perceptions des élèves avant l'enseignement : la première rencontre

De manière générale, les premières cartes exploratoires dessinées par les écoliers, avec pour base le terme «médias», renferment peu d'informations. Y sont inscrits plusieurs métiers, ainsi qu'une foule d'appareils de toute sorte. A.X. indique «horloge, calculatrice, agenda électrique [sic] et rétroprojecteur». L.K. mentionne «microfone [sic], téléphone [sic] et selulère [sic]». La plupart des médias habituels sont consignés (journal, télévision, radio, Internet, revue, magazine, cinéma), de même que plusieurs de leurs produits, tels les articles, les téléromans et les entrevues. La météo s'avère souvent citée comme faisant partie de cet univers. D.B., isolé des autres, écrit que les médias «vendent les gens [sic] et qu'ils sont supère fisiel [sic]» (nous avons découvert que ce lourd jugement lui vient de ses parents). Les cartes sont désordonnées, les informations qu'elles contiennent étant éparées.

La carte collective, que nous avons tracée tous ensemble au tableau et qui est reproduite à la figure 4.1, reprend les éléments identifiés par les élèves, en y ajoutant plusieurs autres appareils électriques : «frigo [sic], micro-ondes, système de son». Les élèves semblent avoir associé aux médias les machines fonctionnant à l'électricité. D'autres exemples de types de produits médiatiques ont été relevés : nouvelles, humour, documentaires, télé réalité, dessins animés, émissions pornos [sic], spectacles.





**Figure 4.1** Carte exploratoire collectivement réalisée avec les élèves lors de la première rencontre

À la question «pourquoi les médias existent-ils?», plusieurs réponses ont fusé, que nous avons regroupées. Les médias, selon les élèves de cette classe, existent donc pour a) informer, b) rendre la vie plus facile (Internet, par exemple), c) apprendre, d) faire connaître des musiciens et des chanteurs, e) économiser de l'argent (regarder un spectacle à la télévision

plutôt que de se rendre sur place, par exemple), f) rendre heureux, g) donner des renseignements sur la météo.

Sont-ils importants dans leur vie? Oui et non, selon eux. Oui lorsqu'ils les désennuient, les réconfortent, les informent (particulièrement sur la météo), leur donnent des nouvelles sur l'état du monde (ce qui pousse l'un d'entre eux à moins gaspiller d'eau et de nourriture, comme il le commente). Non lorsqu'ils diffusent des rumeurs, lorsqu'ils entrent dans la vie privée des gens, lorsque leur utilisation leur prend trop de temps, lorsqu'il y a trop de publicité.

Et leurs parents, qu'en pensent-ils? Qu'il y a trop de violence, qu'Internet est un bon outil de recherche, alors que le «chat [sic]» est nuisible.

Nous remarquons aisément qu'à premier abord, comme nous l'avons affirmé au premier chapitre, les enfants possèdent déjà une connaissance du domaine médiatique, de par leur fréquentation personnelle des médias. En effet, même si les réponses s'étendent au-delà des frontières (tout de même) floues de cet univers, l'essentiel (qui est constitué de leur expérience) s'avère déjà présent à leur esprit, quoique de façon désorganisée. Ils retransmettent à leur tour les idées socialement répandues sur certains bienfaits et certaines problématiques entourant les médias. Ils fournissent toutefois peu de détails sur le domaine.

#### **4.3.4 Les perceptions des élèves durant l'enseignement : rencontres 2 à 6**

##### **Seconde rencontre : la télévision**

Nous avons posé aux enfants les questions d'introduction au thème *La télémanie*, questions dont nous avons précédemment discuté, concernant les habitudes de consommation de télévision.



Tous les élèves interrogés nous ont affirmé qu'ils aimaient regarder la télévision et qu'ils y consacraient entre trois heures et demie et soixante heures par semaine. Il est important de relativiser le nombre d'heures qu'ils nous ont assuré consacrer à ce loisir, la notion du temps n'étant pas tout à fait développée chez des enfants de huit et neuf ans. Cependant, nous pouvons remarquer que la moyenne du nombre d'heures qu'ils nous ont donnée se situe autour de vingt-deux heures par semaine, ce qui correspond à l'encadré se trouvant dans le matériel de l'élève (qui leur apprend que les Québécois passent en moyenne vingt-quatre heures par semaine devant leur téléviseur). Nous n'avons pas retenu la donnée de C.W. nous disant qu'il regardait la télévision *à peu près cent heures*. Il ajoute cependant : *parce que moi là, j'ai pas beaucoup d'choses à faire, pis j'aime beaucoup d'émissions* [sic].

La plupart des écoliers insistent sur le divertissement et le plaisir qu'ils éprouvent à suivre leurs émissions. D'autres nous expliquent qu'ils affectionnent les émissions qui les informent sur les animaux. La majorité des programmes listés s'avèrent des traductions de séries de fiction américaines pour les jeunes. Quelques émissions québécoises ont aussi été nommées : *Ramdam* (TQc), *Macaroni* (TQc), *Ayoye!* (SRC) reviennent le plus souvent. La raison dominante de cet engouement réside dans l'humour qu'ils y trouvent : ils apprécient les émissions qui les font rire. Les dessins animés *Bob l'éponge* et *Les Simpsons* ont été cités à plusieurs reprises. C.W. explique qu'il apprécie grandement *Les Simpsons* : *parce que c'est drôle, pis, mais, ayons pas peur des mots, les personnes sont un peu stupides, mais, ils ont mis la couleur jaune je crois parce que les Noirs pis les Blancs, toutes les races peut pas être aussi stupides que l'épisode des Simpsons* [sic]. La question de la multiethnicité qui prévaut comme contexte social dans lequel vivent ces enfants est ici mise en lumière par ce commentaire fort intéressant sur la couleur de la peau des personnages animés. Le raisonnement de C.W. pour justifier cette couleur en dehors de la palette humaine s'avère fort pertinent.

Ont-ils refusé d'aller jouer avec des amis pour rester devant le téléviseur?

Deux tiers d'entre eux ont déjà préféré la télévision à leurs copains. V.B. nous dit *j'ai refusé à moment donné d'aller jouer avec mes amis parce que j'aimais trop une émission, j'aimais*

*beaucoup trop une émission pour manquer, j'l'écoute à chaque fois pis (...) j'aime beaucoup ça. Pis je l'manque jamais jamais. Fêque quand admettons mes amis me d'mandent ou ma mère me d'mande d'aller acheter du lait, ben j'dis non parce que j'veux toujours écouter mon émission préférée, toujours toujours [sic].* E.V., de son côté, nous raconte que *oui, ça m'arrive excessivement souvent parce que j'ai plein d'émissions qu'j'écoute beaucoup pis euh... oui vraiment là, ça m'arrive souvent, pis euh... j'aime beaucoup mes émissions pis euh... j'en ai beaucoup déjà. C'est ça. [sic].* T.I. nuance son propos à ce sujet : *oui j'ai déjà refusé, pis j'ai dit à mon ami d'venir chez moi parce que j'aime ça (titre d'une émission), j'aime ça le voir, j'aime ça apprendre des affaires, pis un jour j'ai refusé. [sic].* Cette dernière intervention nous ramène à la sociabilité qui peut être créée autour de la télévision, concept qui n'est pas exploré avec les écoliers dans le matériel (l'accent étant mis sur la dissolution des liens engendrée par une trop grande écoute de ce média) : partager l'intérêt pour une émission contribue entre autres à forger des liens amicaux, donc sociaux. Nous n'avons pas remarqué de gêne du côté des enfants qui affirmaient octroyer une telle place à la télévision dans leur quotidien. Rappelons-nous toutefois que le thème *La télémanie* n'avait pas encore été abordé et que leur enseignante ne leur avait donc pas transmis les conseils et les mises en garde suggérés dans le matériel quant à la régulation et à la diminution du temps dédié à ce loisir.

L'autre tiers de la classe nous informe qu'ils n'ont jamais favorisé la télévision aux dépens de leurs camarades. N.H. spécifie que *des fois j'manque une émission pour euh ... justement aller chez mes amis. Mais je l'sais qu'à l'école quelqu'un va me résumer l'épisode que j'ai manqué [sic].* K.P. renchérit : *aussi ça m'arrive de refuser d'écouter la télévision parce que ça arrive à tous les jours pis c'est pas souvent que quelqu'un vient chez moi. Je m'en vais jouer dehors avec mon ami parce qu'il vient pas souvent, pis les émissions c'est tous les jours. [sic].* Certains d'entre eux, même s'ils aiment la télévision, ne semblent pas y être « accrochés » au point de la préférer à leurs amis; ils sont toutefois moins nombreux dans ce sous-groupe.

**Troisième rencontre : «Que se passerait-il si un moyen de communication que tu utilises ne fonctionnait pas?» (p. 286 E)**

Cette question sert de point de départ à un exercice d'écriture de fiction proposé aux élèves. Nous l'avons sortie de son contexte afin de constater quelles alternatives les enfants proposeraient suite à la disparition d'un des médias qu'ils utilisent, sans spécifier lequel.

Spontanément, la majorité des écoliers ont supposé que les médias qui auraient disparu seraient la radio ou la télévision. Un petit nombre a aussi signalé Internet. Ce sont bien entendu les médias qu'ils utilisent le plus qui leur sont venus en tête. À de rares exceptions près, ils ont pour la plupart suggéré d'autres activités comme lire, jouer dehors, voir des amis. À ce moment, le matériel sur la télévision était bien entamé. Ils ont donc intégré l'accent du matériel sur l'importance de trouver des alternatives à la télévision. Il n'est par conséquent pas surprenant que les activités qu'ils proposent correspondent à certaines de celles qu'ils ont étudiées. B.T. indique que *si y'aurait pas la télé, y'aurait aussi d'aut'choses à faire. Mais la télé c'est comme un des meilleurs médias qu'y a. Parce que y'a beaucoup d'choses qu'on peut faire : on peut écouter, on peut jouer à quelque chose.* [sic]. W.C. rappelle que *si y'aurait pus d'télé, j'appellerais mes amis pour jouer dehors.* [sic]. N.H. nous informe que *si y'aurait pas la télévision, ben j'pense que j'lirais.* [sic]. O.N. remplacerait la perte d'un médias par d'autres : *si la télé exist'rait pas, ben j'écout'rais la radio, j'irais sur Internet, pis sans ça, ça s'rait plate parce que j'pourrais pas écouter les émissions que j'aime.* [sic]. En ce qui concerne Internet, les enfants qui ont songé à sa disparition ont conclu à la perte de l'outil de recherche efficace qu'il représente. Ce média étant essentiellement employé pour cette fonction dans le système scolaire, il est naturel que l'option de remplacement à laquelle ils aient pensé soit les livres. H.C. spécifie que si Internet n'existait pas, *on irait toujours à la bibliothèque pour les recherches de l'école.* [sic]. F.R. mentionne que *si y'aurait pas Internet, j'pourrais plus faire des recherches, euh...* [sic], puis se rattrape en ajoutant *j'aurais pu chercher dans les livres, j'irais plus souvent chercher dans les livres.* [sic].

Les enfants n'ont pas semblé préoccupés outre mesure par l'éventualité du non-fonctionnement d'un média courant dans leur vie. Cette question ne leur a pas paru réaliste : leurs réponses sont demeurées courtes, sans approfondissement.

#### **Quatrième rencontre : quel est le message derrière le texte *La télé toquée*?**

Nous avons vu que le texte cherche à faire comprendre aux enfants qu'il est malsain de passer trop de temps devant le téléviseur.

Les élèves de quatrième année ont tous compris la leçon dissimulée dans l'histoire. Par contre, seuls trois écoliers de troisième année l'ont assimilée. Il s'agit bien entendu d'un exercice de compréhension de texte relié à l'enseignement de la langue maternelle. Nous ne sommes donc pas surpris par ces résultats, puisque la maturité plus avancée des enfants plus âgés et qui ont une année scolaire d'avance sur leurs camarades (et donc une année d'expérience de plus) entre en jeu dans ces exercices de français. Certains commentaires méritent toutefois notre attention.

D.B. (quatrième année) explique que l'auteure *a écrit c'texte pour nous montrer que la télévision, c'est euh... c'est un divertissement... y a pas qu'ça dans la vie. Pis aussi, j'crois qu'elle voulait nous apprendre que y fallait aussi faire ses devoirs pis r'garder c'qui s'passe dehors, pas juste regarder la télé.* [sic]. Cet élève va plus loin que la leçon en y intégrant les notions qu'il a apprises à partir du matériel : «faire ses devoirs» s'avère prioritaire. Or, la question des devoirs ne se trouve pas dans le texte, mais bien dans les indications qu'il est conseillé à l'enseignant de transmettre.

V.B. (quatrième année) avance que *l'auteure, c'qu'elle a voulu dire... c'est plus amusant de faire d'la télévision qu'écouter la télévision. Pis aussi que vu qu'y fait beau, ça commence à être l'été, d'aller jouer dehors plutôt que d'aller écouter la télévision. Parce que la télévision, j'l'écoute tout l'hiver parce que quand y fait trop froid, j'vais pas dehors, fêque j'reste à la maison, pis quand j'ai rien à faire, j'écoute la télévision ; pis quand c'est l'été,*

*ben j'peux aller jouer dehors, fêque, j'veis aller jouer dehors à la place d'aller écouter la télévision.* [sic]. Lorsque la température incite à demeurer à l'intérieur, V.B. se sent davantage autorisé à rester devant la télévision, alors que le beau temps doit être exploité par des jeux à l'extérieur. «Il fait beau, allez jouer dehors!», phrase maintes fois répétée par les parents, se trouve actualisée dans le commentaire de cet élève.

C.W. (troisième année) nous ramène à une vieille crainte au sujet de l'écoute de la télévision, comme nous l'avons évoquée en parlant du matériel disponible dans les années 1980 : *j'trouve que son idée de faire cette histoire c'était à cause qu'y voulait pas qu'on passe trop de temps à regarder la télé, pis y voulait pas que par exemple là, on s'assit trop proche parce qu'on aime trop la télé pis on comme, on soit myope là, comme plusieurs personnes dans not'classe.* [sic]. L'association «diminution de l'acuité visuelle – station devant l'écran de télévision» perdure, tel que ce commentaire d'un enfant de neuf ans nous le rappelle.

Nous avons remarqué précédemment que le loisir télévisuel était fortement mis en opposition avec l'activité sportive, ceci devant prévaloir sur cela. Deux élèves ont bien intégré ce constat recommandé par le matériel didactique. En effet, W.C. (troisième année) nous dit *l'histoire, c'est pour qu'on reste pas obsédé à la télé, ben parce que sinon tu peux... à moment donné tu vas même pas être en santé, pis à fin, tu vas même pas avoir de force parce que tu vas même pas avoir fait d'exercice.* [sic]. Et M.J. (troisième année) ajoute : *pis aussi tu ... c'est pas bon de toujours rester devant la télé, tu peux dev'nir légume ... pis t'es tout l'temps fatigué.* [sic].

### **Cinquième rencontre : la publicité**

La publicité, aspect important du monde médiatique, notamment au regard des études qui lui sont vouées, est à peine traitée dans le matériel didactique à notre disposition. Or, nous avons dédié une de nos rencontres à ce phénomène, durant laquelle nous avons employé quelques-unes des questions disponibles dans le matériel de l'élève.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous arrêterons cependant aux réponses fournies par les écoliers aux première et quatrième questions, celles-ci offrant le plus d'intérêt à nos yeux.

À la question «qu'est-ce que la publicité», deux seuls thèmes sont apparus. Majoritairement, les enfants nous ont détaillé que la publicité servait à inciter, à inviter et à persuader des individus d'acheter des produits et des marchandises. La seule autre définition qui nous a été apportée tournait autour de l'idée de donner des informations. Dès lors, nous pouvons remarquer que la publicité représente, aux yeux des enfants, un moyen d'exercer une impulsion mercantile sur les gens. Cela correspond d'ailleurs en tous points au court texte à ce sujet dans le matériel de l'élève. Les dimensions esthétiques et créatives sont laissées de côté, tout comme les fonctions d'avertissement et de mise en garde qu'englobe le domaine publicitaire. Quelques élèves nous ont dit que la publicité correspond aux moments où s'arrêtent leurs émissions de télévision. P.F. spécifie que *une publicité, ben c'est quand quelque chose qui passe à la télévision, euh ... quand t'écoutes un film pis ça arrête, ça passe comme une publicité d'rouge à lèvres ou d'nourriture, pis tout ça. Pis ça nous force à ... ben ça comme nous force pas, mais c'est comme ça nous force à acheter des choses, acheter comme le rouge à lèvres ou cette nourriture.* [sic]. A.X. nous dit que *la publicité, c'est comme si euh ... t'écoutes une émission pis ça s'arrête, pis y'a des affaires ou bien des produits à vendre, ça c'est d'la publicité.* [sic]. Un autre commente sur le caractère mensonger de certaines publicités, particulièrement sur Internet lorsque des fenêtres apparaissent à l'écran indiquant à l'utilisateur qu'il a «gagné» un objet ou un montant d'argent, alors qu'il s'agit d'une tactique pour l'inciter à pénétrer un site quelconque : *comme quand tu vois sur l'ordinateur, y donnent des publicités, pis quand ça vient des publicités, des fois y disent vous avez gagné quèqu'chose, y faut jamais croire ça parce que des fois ... des fois à la place que vous gagnez, vous payez.* [sic]. Cet écolier nous fait ainsi part de son expérience ; grâce à elle, il n'est pas dupe de cette stratégie publicitaire.

K.P., de son côté, insiste sur la dimension informative de la publicité : *la publicité, ce sont des gens qui nous donnent de l'information pour nous aider et pour nous guérir, comme des médicaments.* [sic]. D.B. soutient que *la publicité, c'est quelque chose parfois ... c'est quelque chose qui nous apprend, ben qui nous montre les produits, différents produits, mais*

*parfois c'est pas très intéressant. Pis j'pense que y'a des publicités positives, pis plusieurs négatives.* [sic]. Cet enfant démontre ainsi le jugement critique dont il sait faire preuve dans son raisonnement au sujet des divers types de publicité. Son scepticisme à l'égard de la publicité s'exprime nettement dans cette assertion.

S.D. accentue le côté commercial relié à la publicité : *la publicité, c'est soit les gens expriment quelque chose pour que les autres personnes achètent leur produit et qu'ça fasse des profits. C'est ça qu'ça veut dire la publicité pour moi.* [sic]. Même en l'absence presque totale de références économiques dans l'ensemble du matériel didactique étudié, cet élève associe la notion de profit à une technique médiatique.

En ce qui concerne les éléments constitutifs d'une bonne publicité, les écoliers ont insisté sur la présence d'humour : une bonne publicité, à huit et neuf ans, est drôle et amusante. L'esthétisme joue également un rôle prédominant. Plusieurs d'entre eux nous ont mentionné la nécessité, pour qu'un message publicitaire soit réussi, de beaux décors, de beaux personnages, de couleurs attrayantes, bref, d'imagination. Une publicité atteint le succès si elle impressionne l'auditoire. B.T. résume bien cet ensemble de facteurs de réussite : *pour que ce soit une bonne publicité, faut que ça soit comme quelque chose que t'aimerais ça voir beaucoup d'fois.* [sic].

Plusieurs enfants nous ont affirmé qu'une bonne publicité se devait de dire la vérité sur le produit qu'elle annonce. H.O. affirme qu'il est essentiel, au sujet des produits publicisés, de *dire toutes les qualités pis les défauts, comme, si t'auras ça, tu pourras bien dormir. Mais dire la réalité. Parce que des fois y donnent des menteries juste pour que tu l'achètes, parce que c'est cher, pour que le magasin garde l'argent.* [sic]. Par cette simple déclaration, cet élève traduit l'étendue de sa réflexion critique à l'égard de la publicité : sa fonction consiste à permettre à une entreprise d'engranger des profits, quitte à voiler la réalité. Cependant, il ne semble pas leurré par les subterfuges parfois utilisés pour l'inciter à se procurer certains produits.

De manière générale, les élèves démontrent clairement qu'ils ne sont pas abusés par les techniques publicitaires. Cela illustre la compétence qu'ils ont développée au cours de leur courte expérience de la publicité, omniprésente dans leur vie.

Nous ne nous attarderons pas sur le sixième entretien que nous avons eu avec les élèves, ce dernier ayant été consacré à la présentation d'exposés oraux qui tous reprenaient les notions techniques qu'ils avaient acquises au cours de leurs apprentissages des médias, comme nous en avons discuté plus haut.

#### **4.3.5 Les perceptions des élèves après l'enseignement : la dernière rencontre**

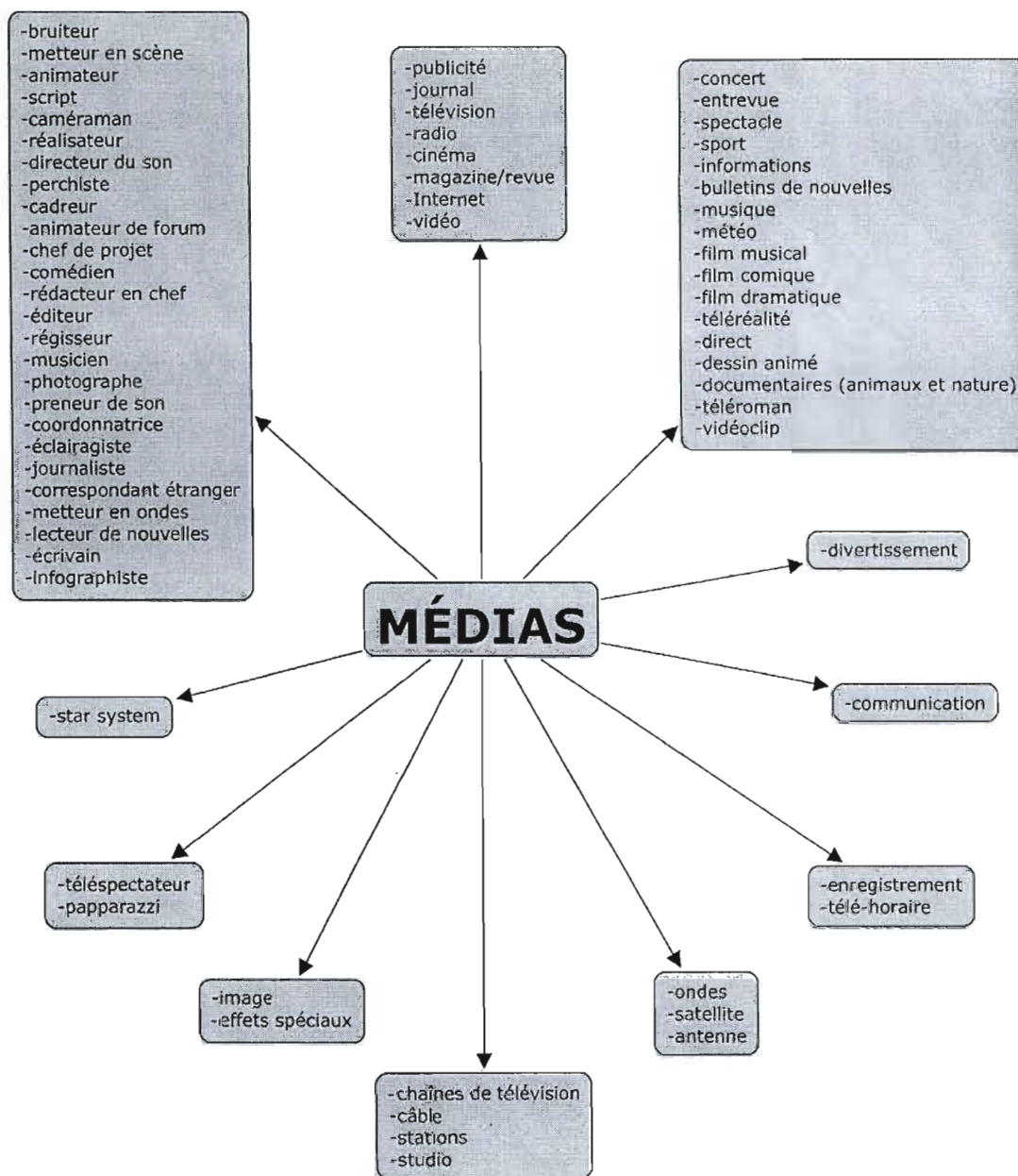
Après un mois de travail sur les médias, appuyé du matériel didactique que nous avons analysé, nous avons de nouveau demandé aux élèves de tracer individuellement des cartes exploratoires ayant pour objet les médias.

Nous remarquons d'emblée que ces cartes, en comparaison des premières, sont beaucoup plus ordonnées, de même qu'elles contiennent franchement plus d'informations pertinentes. Les types de médias, leurs fonctions, les métiers qui y sont rattachés, les produits qu'ils diffusent, jusqu'à certaines notions historiques que le matériel leur a fournies sont présents. De plus, exit les informations hors sujet comme les horloges ou les rétroprojecteurs. Certains écoliers ajoutent des opinions, comme V.B. qui inscrit que les «publicités ne sont pas toujours vraies [sic]». Toutes les cartes individuelles renferment en majorité des éléments descriptifs et informatifs qui se retrouvent dans le matériel qu'ils ont utilisé.

La carte collective que nous avons dessinée (figure 4.2) est tout autant organisée et exempte d'informations sans lien avec le thème des médias. Les élèves ont nommé une quantité impressionnante de métiers liés à l'univers médiatique : vingt-six occupations professionnelles ont été notées. Nous pouvons facilement attribuer cet intérêt à l'insistance que nous avons relevée à traiter des professions dans le matériel. Une bonne partie de cette carte a été utilisée pour dresser une liste d'exemples d'émissions de télévision. Encore une



fois, ce média ayant occupé une bonne partie de l'enseignement, nous considérons normal qu'il ait marqué l'imaginaire des écoliers.



**Figure 4.2** Carte exploratoire collectivement réalisée avec les élèves lors de la dernière rencontre

Nous nous rappelons que, malgré leur compétence médiatique préalable à l'éducation scolaire qu'ils ont reçue sur les médias, peu de détails nous avaient été donnés quant aux trois questions que nous leur avions posées. Cela en est allé tout autrement durant notre dernière rencontre.

À la question «pourquoi les médias existent-ils», une quantité impressionnante de réponses ont été formulées. Les médias permettent donc a) d'apprendre, b) d'informer, c) de renseigner, d) de faire passer des messages, e) de communiquer, f) de relier les individus, g) d'instruire, h) de réduire le temps de recherche (Internet, notamment), i) de divertir, j) de faciliter la vie. La variété et la richesse des fonctions listées illustre clairement les acquis cognitifs que les enfants ont réalisés. Plusieurs de ces fonctions sont tirées du matériel, d'autres de leur propre réflexion. Il s'avère intéressant de noter que cette réflexion reste toutefois sur un plan plus technique. Après tout, le matériel didactique représente les médias comme des outils de communication. Il n'est donc pas inattendu que ce soit cet aspect qui ait marqué les écoliers.

Les médias sont-ils importants pour les enfants? Au départ, les réponses étaient oui et non. Un mois plus tard, la réponse est seulement positive. Les médias sont utiles, font passer le temps agréablement, aident, divertissent et instruisent, ce qui les rend essentiels. Il n'est plus question des dimensions négatives qui avaient été abordées au départ. La démystification de cet univers, même si elle demeure mécanique, a peut-être contribué à l'éclairer sous un jour plus lumineux. Cette constatation nous permet de confirmer notre conclusion au sujet de la représentation relativement neutre des médias dans ce matériel didactique, n'ouvrant pas toute grande la porte à la dissémination d'idées négatives instiguées par la peur et la nécessité de protéger les enfants, malgré les fortes postures critiques que nous avons relevées à certains endroits.

Qu'est-ce que leurs parents pensent au sujet des médias? Sensiblement la même chose qu'au départ. Cependant, certains élèves ont avancé que leurs parents, s'ils préfèrent voir leurs enfants jouer dehors que d'écouter la télévision, s'assoient eux-mêmes souvent devant l'écran. C'est donc dire qu'ils ont développé une distance critique par rapport non seulement

à leurs propres habitudes de consommation médiatique, mais également en lien avec celles de leurs proches.

#### **4.4 Retour sur le troisième regard**

Par leurs réponses à nos interrogations, nous pouvons aisément remarquer que les enfants ont réalisé une notable acquisition des connaissances, tout comme ils ont appris à organiser leur pensée au sujet des médias. L'axe autour duquel se concentrent leurs répliques s'associe aux pôles que nous avons dégagés de l'analyse du matériel : les médias sont des moyens de communication ayant pour fonction d'instruire, d'informer et d'éduquer. Ne négligeons pas la place que prennent les renseignements sur les métiers médiatiques, tant dans le matériel d'enseignement que dans ce que les écoliers gardent en mémoire.

D'autre part, ils reprennent presque intégralement le discours sur les activités qu'ils doivent favoriser au détriment de la consommation de certains médias. Le poids de cet aspect du matériel didactique a donc un effet certain sur l'imaginaire des enfants. Le peu d'espace laissé au domaine de la publicité dans le matériel ne semble pas être un frein au développement de leur réflexion à ce sujet. Au contraire, comme leurs réponses le déterminent, ils font preuve d'un jugement étendu et certain sur le sujet. Leurs opinions transcendent même les vagues notions qui leur sont transmises.

Pour terminer, jetons un bref coup d'œil sur les définitions que certains élèves ont élaborées au sujet des médias.

E.V. écrit : «les médias sont des objet qui sert à communiquer très rapidement avec plusieurs personnes. Ça peut nous informer, nous faire passer du temps et pour faire des recherche. [sic]». Le simple appel au mot objet, dans cette définition, signifie clairement que les médias sont d'abord et avant tout des outils de communication pour cet enfant. M.J. rapporte que «les médias c'est quelque chose qui donne de l'information à plusieurs personnes en même temps et à plusieurs pays en même temps. Ça peut aussi servir à comuniquer à distance. [sic]». La

notion de distance, si présente dans le matériel de l'élève, est ici reprise par cette écolière. K.P. explique que «les médias sert à communiquer à beaucoup de gens. Ça veut dire, que le média est un outil pour nous aider à nous apprendre des chose. Il y a six sorte de médias : la télévision, la radio, le cinéma, les revus, l'internet et les journaux. [sic]». Les types de médias décrits dans le matériel sont récupérés par cet enfant.

H.O. spécifie, quant à lui, que «les média c'est un moyens pour communiqué à distance et rapidement. Le téléphone n'est pas un média parce que sa dit l'information à juste une personne mais les média doit informer plusieurs personnes. [sic]». La masse, importante dimension de l'univers médiatique, est mise en lumière à juste titre par cet élève. S.D. définit les médias de cette manière : «il y a la radio qui est un moyen de communication par des onde. Un autre média est la télé. Elle nous sers à se divertir et à s'informer sur des sujet. Aussi il y a les magazine et revue. Il y en a de mode, de sport et tout autre chose. En bref les médias son des gens ou des chose qui son informative. [sic]». Les idées derrière cette dernière définition sont claires et limpides. Cet enfant a très bien assimilé les notions qui lui ont été enseignées sur les médias à partir du matériel didactique que nous avons étudié.

Nous pouvons remarquer que les éléments critiques que nous avons relevés et commentés précédemment relativement au média télévisuel ont été intégrés par les élèves : la plupart d'entre eux nous ont répété ce qui serait préférable pour eux de faire plutôt que de regarder la télévision par exemple. Somme toute cependant, nous constatons que les informations qu'ils ont acquises leur ont permis de mieux catégoriser certains aspects techniques du monde médiatique : métiers, fonctions, utilités. Ils ont également réalisé la place qu'occupent les médias dans leur vie, affirmant unanimement l'importance qu'ils prennent. Cette introduction à l'éducation aux médias s'est avérée très enrichissante pour les enfants, aux dires de l'enseignante. L'enseignement a bien sûr été encadré par le matériel disponible. Ceci dit, nous pouvons observer l'évolution des connaissances et l'approfondissement de la réflexion des élèves entre notre première et notre dernière rencontre. Cette évolution ne peut que signifier l'utilité de l'éducation aux médias qu'ils ont reçue.

## CONCLUSION

### **Pour un regard responsable sur les médias**

Nous avons exposé au cours des deux derniers chapitres les résultats et nos analyses des divers éléments que nous avons fait ressortir du matériel pédagogique destiné à l'élève et à l'enseignant en lien avec le monde médiatique. De même, nous avons illustré les parties pertinentes du discours des enfants eux-mêmes à ce sujet. Le temps est maintenant venu de synthétiser ces découvertes.

#### **5.1 Retour sur notre interrogation et sur notre démarche**

Nous nous sommes penché sur la relation entre les médias et les enfants, relation qui peut être observée sous divers aspects et surtout à l'aide de plusieurs lentilles, en fonction de différents *a priori* et conceptions. Nous avons également élaboré sur les diverses postures prégnantes en éducation aux médias, jalonnant l'évolution du champ d'études. Rappelons-nous les paradigmes dégagés par Masterman à cet égard : approche «inoculatoire», approche fondée sur les «popular arts», approche fondée sur le principe de «non-transparence» des médias. Cette dernière approche constitue encore aujourd'hui le paradigme dominant en éducation aux médias, même si un quatrième pointe à l'horizon : la défense des valeurs démocratiques (Jacquinot, 1995).

Nous avons constaté que le système québécois d'éducation a intégré la nécessité d'éduquer aux médias dans son programme de formation dès le niveau élémentaire. Ceci étant confirmé, nous avons tenté de comprendre quelle est la représentation des médias, quelle conception de ces outils de communication omniprésents dans la société est véhiculée dans un matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants et des élèves. Il nous semble pertinent de questionner cet aspect afin entre autres de déterminer comment sont transmises les informations concernant les médias (leur structure, leur fonctionnement, leur place, leur rôle,

leur consommation, etc.) aux enfants. Nous avons choisi de réaliser une étude de cas en utilisant le matériel pédagogique préparé par la maison d'édition Grand Duc-HRW destiné aux enfants du second cycle du primaire. Une méthodologie qualitative a été employée afin répondre à notre questionnement. Nous avons analysé le discours et le contenu de ce matériel pédagogique présenté aux élèves et aux enseignants, afin de décortiquer la représentation des médias dépeinte dans le matériel. Nous nous sommes également brièvement attardé à interroger directement les enfants d'un groupe au sein duquel le matériel a été utilisé sur une période d'un mois. Ce faisant, nous avons voulu vérifier l'effet du matériel pédagogique sur la compréhension et la perception que des enfants de cet âge ont des médias. Nous nous proposons de rassembler les éléments que nous avons identifiés. Nous ne référons pas les analyses que nous avons déjà présentées dans les chapitres précédents, mais tenterons plutôt de sommer les points les plus pertinents.

## **5.2 Qu'est-il dit au sujet des médias dans le matériel étudié?**

Que ressort-il finalement du discours et du contenu du matériel didactique que nous avons analysé? Si ces textes étaient les seuls en éducation aux médias au Québec, qu'est-il exposé aux élèves en ce qui concerne les médias?

### **5.2.1 Les médias : de la communication**

La communication entre les êtres humains sert de fondement aux informations transmises au sujet des médias dans le matériel pédagogique. Les liens que la communication crée entre les gens permettent la vie en société. La notion de sociabilité et le contact de personne à personne sont vivement mis de l'avant, dès le départ. Cette assise permet aux auteurs d'introduire le thème des médias, puisque la communication entre des personnes qui ne sont pas en présence l'une de l'autre requière des moyens s'établir. Le schéma de base de la communication (émetteur, message, récepteur) est ainsi illustré.

### **5.2.2 Les médias : des outils**

Il appert très clairement dans l'ensemble du matériel que les médias sont des outils. La notion de distance est employée afin d'expliquer aux enfants l'utilité des médias qui autorisent ainsi l'établissement de la communication. L'aspect technique, s'il ne se trouve pas expliqué en termes de fonctionnement concret d'appareils, demeure celui qui est privilégié afin de définir ce que constitue un média. Cette approche mécanique n'est pas autrement qualifiée : nous n'avons pas soulevé de réminiscence d'un discours technologiquement déterministe à l'endroit des médias. Cependant, les médias ne sont pas dépeints comme des moyens d'expression, comme des véhicules identitaires ou de valeurs ou encore comme des entreprises commerciales, mais bien comme des outils permettant l'échange de messages entre des personnes, spécifiquement entre un émetteur et plusieurs récepteurs (notion d'ailleurs bien comprise par les enfants au bout de leurs activités).

### **5.2.3 Les médias : des métiers**

L'insistance s'avère très forte sur les métiers reliés aux médias qui sont décrits. Nous avons expliqué que l'âge des enfants à qui s'adresse ce matériel justifie l'abondance des informations au sujet des professions médiatiques. En effet, il s'agit d'une manière d'entrer en contact avec l'univers des élèves, généralement très intéressés par les métiers vers huit et neuf ans. Il demeure toutefois intéressant de remarquer que les métiers, pour la plupart, ne sont que listés. Très peu d'approfondissements sont apportés, à l'exception notable du journaliste de la presse écrite. Cette dernière profession jouit d'une plus grande élaboration, tout comme l'ensemble du fonctionnement du média en général, comme nous l'avons remarqué précédemment. Cela appartiendrait toutefois à l'enseignant d'y revenir dans le cadre d'un autre domaine d'apprentissage, Vivre-ensemble et citoyenneté ou Orientation et entrepreneuriat par exemple, tout comme il serait intéressant de se pencher sur la question de l'égalité de l'accès à l'emploi entre les hommes et les femmes.

#### **5.2.4 Les médias : des sources d'information**

Plusieurs fonctions des médias sont abordées : divertir, éduquer, promouvoir, raconter. Cependant, la fonction d'informer constitue nettement celle sur laquelle l'emphase est mise. Nous avons remarqué que pour chacun des médias disséqués, de même que lorsqu'il est question des médias indifféremment, dans leur acception plus large, l'information qu'ils permettent d'obtenir représente le cœur de leur utilité, tel que les explications sont données aux enfants. L'appui est parfois tel sur la fonction informative qu'une forme de jugement à connotation péjorative transparaît lorsque vient le temps d'aborder la fonction divertissante de certains médias. Les cas de la radio privée et de la télévision sont patents en ce sens, comme nous l'avons démontré.

#### **5.2.5 Les médias : Internet, radio, journal écrit, télévision**

Quatre médias sont décortiqués dans l'ensemble du matériel, de manière fort inégale. Les portraits qui sont dressés de cette sélection ne s'avèrent pas équivalents, ni en termes de la quantité d'informations qui sont diffusées, ni en ce qui regarde l'angle sous lequel ils sont abordés. Nous les présenterons dans l'ordre croissant de l'importance qui leur est donnée.

##### **5.2.5.1 Internet**

Ce média est effleuré quant à son fonctionnement. En fait, il s'avère réduit à son historique. Son utilité technique, qui permet de créer et d'entretenir des liens avec des personnes à l'étranger, représente d'ailleurs l'essentiel de ce qui en est dit.



### **5.2.5.2 Radio**

Les explications concernant ce média demeurent elles aussi fragmentaires. La connotation positive qui lui est accolée a été soulignée : ce média représente un moyen formidable de rejoindre les gens. Au-delà de ce fait, la structure économique entourant le financement de ses activités fait aussi partie des informations qui sont brièvement données (radios publiques et radios privées). Toutefois, là s'arrête l'élaboration.

### **5.2.5.3 Journal écrit**

La place accordée à ce média est définitivement plus imposante que pour les deux premiers : le troisième thème lui est presque entièrement consacré. Les élèves reçoivent une foule d'informations quant au fonctionnement du journal, traité sous la loupe de la transformation d'un événement en une nouvelle publiée et vendue à des clients. Cette structuration s'arrête cependant à la description des étapes de production du journal : collecte et traitement des informations, rédaction des articles, impression et distribution du journal. De manière générale, nous pouvons remarquer la nature objective des renseignements concernant ce média dans le matériel pédagogique étudié.

### **5.2.5.4 Télévision**

Il s'agit du média sélectionné par les auteurs du matériel qui jouit de la plus grande exposition auprès des élèves. Contrairement au journal écrit, pour lequel les informations sont techniques, le discours au sujet de la télévision tourne essentiellement autour de la question de sa consommation et de l'espace qu'elle occupe dans la vie quotidienne des enfants. Outre des renseignements partiels sur le studio de production et les métiers qui y sont reliés, de même que les divers types d'émissions qui la composent, la manière dont le contenu est distribué aux écoliers révèle le désir, facile à discerner, que ces derniers réalisent

l'importance de réduire leur consommation des produits télévisuels. Cette approche semble s'appuyer sur le fait avéré que les enfants passent trop de temps devant l'écran du téléviseur. Une foule d'activités leur est proposée pour pallier l'écoute de la télévision. Ces activités sont d'ailleurs présentées comme meilleures pour la santé, physique et intellectuelle, plus saines pour favoriser la sociabilité et la communication humaine directe, bref, plus épanouissantes.

D'entrée de jeu, le discours sur ce média implique la nécessité d'en réduire la présence, jugée de ce fait trop importante. Contrairement aux trois autres médias dévoilés, l'aspect principal sur lequel insistent les auteurs concerne le contenu du média, en insistant sur sa fonction divertissante. Les notions d'activité et de passivité sont opposées dans les textes sur la télévision, la passivité étant pratiquement directement reliée au temps consacré au loisir télévisuel. Ce contraste n'est cependant pas établi pour les trois autres médias. Tout comme l'ont fait Postman, Levine et plusieurs autres avant et après eux, la consommation de télévision reste dénoncée comme potentiellement nuisible. Ce discours s'avère très répandu dans plusieurs sphères de la société; un personnage de théâtre de la pièce *Equus* de Peter Shaffer résume bien une partie du discours qui circule sur ce média.

FRANK, à Alan – Peut-être que ça en a pas l'air : mais c'est ce que c'est. Absolument mortel mentalement, si tu saisis ce que je veux dire.

[...]

FRANK – Assieds-toi devant cette affaire-là assez longtemps et tu deviendras stupide pour la vie... comme la plus grande partie de la population. [...] Ça fait semblant de t'offrir quelque chose : mais, en réalité, c'est à toi que ça enlève quelque chose. Ton intelligence et ta concentration, chaque minute que tu la regardes. C'est une pure invention de charlatans, comprends-tu?

[...]

DORA – Mais, chéri, tout le monde regarde la télévision de nos jours!

FRANK – Oui : et qu'est-ce qu'ils regardent? De la violence de fous! Des blagues de fous! Toutes les cinq minutes, un idiot hilare qui te vend quelque chose dont t'as pas besoin, simplement pour soutenir le système économique.

(Shaffer, traduction et adaptation de Roux, 1976, p. 28-30)<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Si cette pièce n'est pas écrite spécifiquement au sujet de la télévision, cet échange nous apparaît tout de même représentatif d'un discours largement répandu. Nous l'avons inséré afin d'exposer sa prégnance dans de multiples modes d'expression humaine, qui vont d'ailleurs bien au-delà des seuls discours universitaires ou intellectuels. D'ailleurs, le personnage de Frank est un ouvrier.

Nous avons démontré que la perception qui se dégage à la lecture et à l'analyse des divers textes qui sont dédiés à la télévision est largement contenue dans une vision plutôt négative du média, sans toutefois le critiquer frontalement. Le contrepoint offert par d'autres façons d'envisager le média (pensons à Buckingham, Sternheimer, Wolton, pour ne mentionner qu'eux) n'apparaît pas dans la présentation qui en est faite dans le matériel que nous avons décortiqué, spécifiquement dans le thème consacré à la télévision (intitulé, rappelons-le, *La Télémanie*).

### **5.3 Qu'est-il omis au sujet des médias dans le matériel étudié?**

Les choix des auteurs des textes sur les médias nous permettent de dégager ce qui en est dit. Cependant, ces mêmes choix nous dévoilent également quels aspects des médias demeurent ignorés dans la présentation qui en est faite aux enfants. Ce sujet maintenant présent dans le curriculum scolaire du système d'éducation au Québec pourrait ouvrir la piste à de nombreuses réflexions, adaptées à l'âge des élèves. Nous avons toutefois remarqué, toujours en spécifiant que le matériel représente la première incursion dans l'univers médiatique à l'école et toujours en gardant en tête le jeune âge des enfants à qui il s'adresse, que peu de place est laissée à une réflexion sur le contexte dans lequel s'insèrent les médias dans la vie des écoliers.

#### **5.3.1 Le public des médias**

La notion du public des divers médias dont il est question n'est pas esquissée. Si celle du public-cible est effleurée pour le journal et la télévision, ce qui entoure les exigences du public en tant que tel, de même que le fait que ce public représente un important enjeu financier dans la structure de fonctionnement des médias de masse reste tu. Par extension, nous pouvons associer le discours sous-jacent sur la consommation de la télévision comme une manière d'aborder la question du public, les enfants téléspectateurs constituant un public.

Cela étant dit, il n'existe néanmoins pas de réflexion qui soit proposée quant au public des médias. Sa place, ses rôles et ses fonctions demeurent dans l'ombre.

### **5.3.2 L'influence des médias**

Comme plusieurs autres objets présents dans notre société, les médias exercent une influence sur le cours de cette dernière. Cette influence se perçoit à différents niveaux et plusieurs regards peuvent être utilisés pour l'analyser et la qualifier. Or, il n'est aucunement fait mention de l'ascendant qu'ont les médias étudiés par les élèves sur leur comportement, sur celui de leurs proches, sur l'impact de la diffusion de certains de leurs produits, sur les raisons pour lesquelles certains de ces produits trouvent écho alors que d'autres ne passent pas la rampe, et cela ne serait-ce qu'à leur niveau, sans verser dans de savantes analyses psychosociologiques. Il nous apparaît donc que les médias existent indépendamment de l'environnement au sein duquel ils évoluent : il n'y a pas de réflexion au sujet de leur insertion dans la société. En fait, tant et aussi longtemps que la communication humaine directe y est privilégiée à une trop grande écoute de télévision, l'influence des médias et de leurs produits semble demeurer minime selon le contenu du matériel didactique étudié.

### **5.3.3 Les valeurs véhiculées par les médias**

Les valeurs propres à une société ou encore les idéaux qui sont promus, de même que leur antithèse, sont parties prenantes des ouvrages médiatiques diffusés. Ces valeurs qui sont véhiculées représentent d'ailleurs, comme nous l'avons noté au premier chapitre, une source de multiples questionnements sur la pertinence de plusieurs produits des médias, une source de craintes diverses quant à la promotion ou à la perpétuation de «mauvais» comportements et même parfois une source d'assurance quant à la qualité d'autres types d'œuvres médiatiques qui mettent en lumière de «bonnes» attitudes. Ces manières d'observer la relation entre les enfants et les médias et le fait que la société considère l'importance

d'éduquer ceux-ci à l'univers médiatique qui fait partie de leur environnement immédiat nous poussent à croire qu'il serait pertinent de les informer sur les contenus des produits qu'ils consomment, tout comme ils apprennent de quoi sont constitués les produits alimentaires qui remplissent leurs assiettes.

Le matériel didactique à l'étude ne comprend cependant pas de références à ces contenus, ou encore aux méthodes qui permettent de comprendre le sens des messages diffusés par les différents supports médiatiques. Une réflexion à ce sujet nous semble pourtant tout à fait indiquée, même chez des enfants d'âge primaire. Nous ne songeons pas à des études sémiologiques ou pragmatiques poussées : le simple fait de stimuler les questionnements sur la représentation des filles et des garçons, sur la place occupée par des personnages de diverses ethnies, sur la façon dont les adultes agissent envers les enfants et inversement constituent des éléments de pensée accessibles pour de jeunes écoliers. Développer le raisonnement au sujet des médias implique aussi de permettre le déploiement des différentes lentilles à travers lesquelles il s'avère utile et précieux de regarder un phénomène. Cela ouvrirait la pensée des enfants vers l'agir citoyen qui pointe à travers le quatrième paradigme pressenti par Masterman et Jacquinot (réflexion au sujet des valeurs démocratiques).

#### **5.3.4 Divers aspects liés à l'imbrication des médias dans la société**

Nous avons régulièrement noté que peu de références sont faites entre les médias et la société dans le matériel que nous avons décortiqué. Les diverses logiques à l'œuvre socialement sont écartées du contexte à l'intérieur duquel sont présentés les médias aux écoliers.

##### **5.3.4.1 Les logiques économiques**

Très peu de références économiques sont insérées quant à leurs liens avec les médias et les produits qu'ils génèrent. Il est brièvement question du financement des radios et de

l'influence que ce financement opère sur le type de programmation, ou encore de la *vente* des journaux écrits. Cependant, aucun autre approfondissement à cet égard n'est apporté. Les médias occupent pourtant un créneau économiquement fort important dans notre société. Les questions d'espaces publicitaires, de vente des audiences aux annonceurs, bref le pouvoir de l'argent sur les contenus ne fait pas partie de la constellation des informations dont le matériel didactique s'occupe. Cet aspect demeure pratiquement ignoré auprès des élèves. La réflexion sur cette grande influence sur les productions des médias reste superficielle. Les médias semblent ainsi exister indépendamment de l'argent nécessaire à leur fonctionnement.

#### **5.3.4.2 Les logiques sociales**

Nous avons déjà noté l'absence de réflexion sur les valeurs transmises ou véhiculées dans les contenus médiatiques, de même que l'invisibilité de la question de l'influence des médias sur les gens et sur la société. L'évolution sociale, stimulée ou stimulant le mouvement des productions émanant des médias, ne fait pas partie du rayonnement que suggère le matériel didactique que nous avons disséqué. L'interdépendance qu'entretiennent les œuvres médiatiques et la société de laquelle elles sont issues, certaines la reflétant, d'autres la méprisant, d'autres encore la poussant hors de ses tranchées habituelles ne constitue pas un champ que le matériel défriche avec les enfants. Les élèves sont exposés à des objets indépendants, même si de fréquents rappels sont faits à leur omniprésence dans leur vie personnelle.

La seule notion «sociale» dont il est question à ce sujet correspond à la sociabilité. En effet, la communication médiatisée aide et permet entre autres de vivre ensemble, tel qu'il est spécifié aux élèves. Ce thème ne demeure cependant qu'introductif à l'ensemble des données transmises aux enfants, il sert de point de départ à l'enseignement et n'est plus abordé, sauf lorsqu'il est question de rappeler le danger potentiel de la télévision quant à la perte de contact humain si trop de temps lui est consacré.

### **5.3.4.3 Les logiques politiques**

La maîtrise des outils de communication médiatiques, la concentration de la presse, l'utilisation partisane des médias, la manipulation potentielle résidant dans la diffusion ou la non-diffusion de certaines opinions ou idées, les choix éditoriaux, la censure, etc. sont tous des thèmes reliés à la notion plus globale du pouvoir. Aucun de ces enjeux n'est traité dans le matériel que nous avons analysé. Même au-delà du seul pouvoir gouvernemental, tout en l'incluant, nous n'avons repéré aucune référence à cet aspect politique dans la présentation des médias aux élèves de huit et neuf ans.

### **5.3.4.4 Les logiques culturelles**

La représentation identitaire, les rôles sociaux de différents groupes constituant la société, le mouvement de la place de ces groupes ne représentent pas des thèmes que nous avons pu isoler de notre analyse de la façon dont sont illustrées les médias auprès des élèves. La manière de concevoir la vie à travers les productions des médias n'est pas approchée dans le matériel pédagogique dont nous traitons. Les produits médiatiques relèvent pourtant tous d'une culture, qu'elle soit au niveau d'une société dans son ensemble ou à celui de l'entreprise qui les élabore. Le traitement d'un produit des médias est tributaire premièrement du type de média qui le crée, mais aussi, au sein même de ce média, de la compagnie productrice et de son mandat, de l'industrie et du public qui doit être rejoint. Ces aspects ne font pas partie de la réflexion qui est proposée aux écoliers.

## **5.4 Une représentation des médias somme toute exempte de préjugés**

La représentation qui est faite des médias dans le matériel pédagogique de la maison d'édition Grand Duc-HRW les dépeint comme des objets relativement indépendants de la société à laquelle ils appartiennent. Ils semblent exister en eux-mêmes.

La description qui en est faite demeure généralement neutre, tel que nous l'avons démontré au chapitre IV, à l'exception notoire du média télévisuel qui accumule largement le plus grand nombre de propos critiques, directs ou sous-entendus. Comme notre analyse de contenu l'a montré, le matériel destiné aux élèves rend compte de cette constatation. Le matériel de l'enseignant, même s'il a révélé moins d'éléments pertinents à notre propos, témoigne d'une proportion nettement plus prononcée d'éléments critiques (un de plus que le nombre d'éléments factuels recensés), concentrés autour des textes portant sur la télévision.

Il nous apparaît primordial de préciser que nous croyons qu'une des meilleures façons d'aborder l'enseignement d'un sujet ou d'un thème, quel qu'il soit, consiste à en expliquer les tenants et les aboutissants de la façon la plus objective qui puisse être, c'est-à-dire en tentant d'en éliminer le plus possible les partis pris, les *a priori*, les préjugés, le tout afin que les élèves apprennent entre autres à forger leur propre manière de concevoir, leur propre vision du sujet ou du thème. Le matériel didactique que nous avons utilisé concorde donc relativement bien avec cette idée, présentation du média télévisuel mise à part.

Nous pouvons remarquer que la somme des aspects qui ne sont pas abordés dans le matériel pédagogique dépasse celle des sujets qui le sont, selon notre réflexion à cet égard. Étant donné la nature du matériel (qui constitue une introduction au monde des médias) et l'âge du public auquel il est destiné (des enfants de troisième et de quatrième année du cours primaire), nous considérons tout de même que cet état de fait demeure somme toute fort naturel. À l'exception de l'amorce d'une réflexion sur les contenus des produits médiatiques qui reste absente et qui serait pourtant louable, voire souhaitable comme nous en avons discours précédemment, nous constatons que les idées présidant à la crainte de l'influence néfaste des médias sur les enfants ne modulent pas outre mesure la façon dont ils leur sont présentés. L'approche inoculatoire décrite par Masterman ne constitue pas la pierre angulaire de ce matériel, même si des traces peuvent s'y retrouver, comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents (en particulier au sujet de la télévision).

Cependant, l'approche fondée sur le principe de la non-transparence des médias ne représente pas non plus l'assise du matériel, même s'il en est fait mention lorsqu'il est commenté auprès



des enfants, par exemple, que le journal est un média qui *raconte et explique*. La construction semble plutôt concerner une introduction factuelle à l'univers médiatique.

Nous avons signalé au début du troisième chapitre que la maison d'édition Grand Duc-HRW aborde le thème des médias à d'autres reprises en cinquième et en sixième année du primaire dans le matériel pédagogique *Au-delà des mots*, à travers les thématiques *Le théâtre et le cinéma* (cinquième année), *La bande dessinée* (sixième année) et *L'influence des médias* (sixième année). Cette dernière thématique s'approche, autant que le fascicule G que nous avons étudié, des intérêts relevés en éducation aux médias. Nous décrirons brièvement ce qui compose cette thématique, de façon à comprendre sur quels enjeux des élèves un peu plus âgés sont appelés à réfléchir.

La thématique *L'influence des médias* est divisée en deux thèmes intitulés *Le monde de l'information* et *Pause publicitaire*. Le premier de ces deux thèmes traite des médias écrits, de même que des sources d'information desquelles les médias s'abreuvent. Certaines professions sont encore une fois élaborées, mais l'essentiel tourne autour du sujet de l'information (une des fonctions des médias). De son côté, le second thème aborde la publicité et son influence au sein de l'industrie médiatique. *Les médias disent-ils la vérité?* semble représenter la question centrale de ce thème. Un des vœux édictés par les auteurs réside explicitement dans l'espoir que les élèves «poseront un regard critique sur la validité et la véracité des informations transmises par les médias qui leur permettra de devenir des consommateurs et des consommatrices avertis.» (p. 390A).

Ce survol de la thématique destinée à la sixième année reprend des enjeux exposés dans le programme de formation du MEQ quant au domaine des médias, dans diverses conceptions existant en éducation aux médias : chez Masterman quant au principe de non-transparence et chez Piette quant au jugement critique, entre autres. L'élaboration de l'univers médiatique s'avère plus poussée que dans le fascicule G, ne serait-ce que par la présentation des médias comme relevant d'une industrie : l'imbrication des médias dans la société se concrétise. N'oublions pas que les élèves à qui s'adresse le matériel compris dans la thématique

*L'influence des médias* sont plus âgés que ceux concernés par notre étude, ce qui semble autoriser les auteurs à les pousser plus loin dans leur réflexion.

Nous n'avons pas l'intention de procéder au même travail d'analyse pour la thématique *L'influence des médias* que celui que nous avons complété pour le fascicule G, mais tenons néanmoins à souligner qu'il serait pertinent et intéressant de songer à s'y pencher, afin entre autres de remarquer quels éléments la composent, quels aspects des médias y demeurent ignorés et surtout de quelle manière les éléments abordés le sont-ils.

Cette réponse à notre question de départ nous permet donc de remarquer que les *a priori*, positifs ou négatifs, sont, somme toute, exempts du matériel que nous avons utilisé dans le cadre de cette recherche. La représentation des médias y demeure relativement neutre et objective, ne distillant que peu de préjugés, sauf bien sûr en ce qui concerne le média télévisuel, tel que nous en avons abondamment discuté. Cette étude de cas ne nous permet pas de nous prononcer à ce titre sur l'ensemble du matériel pédagogique relié aux médias produit par cette maison d'édition, ni sur l'ensemble des matériels didactiques disponibles pour les enfants de ce niveau scolaire au Québec, mais nous laisse entrevoir de manière optimiste que l'accent semble davantage mis sur l'information plutôt que sur l'opinion, du moins au primaire. Cette constatation nous ramène à ce que nous écrivions d'entrée de jeu en introduction sur l'importance de permettre aux enfants de construire leur opinion sur un sujet ou sur un objet à partir des fondements les plus rationnels possibles, ou du moins les plus neutres possibles, ce qui semble s'avérer le cas dans les documents qui nous ont servi de matériel d'analyse.

### **5.5 Ouverture – L'éducation aux médias : pour développer le rôle du citoyen**

Notre recherche et le cadre à l'intérieur duquel nous l'avons située nous amènent à clore, tout en la développant, notre réflexion sur la relation entre les enfants et les médias, le rôle de l'éducation aux médias et la manière dont ces derniers sont présentés aux élèves dans le matériel didactique proposé par une maison d'édition québécoise. Le paradigme vers lequel

tend l'évolution de l'éducation aux médias incorpore les notions de démocratie et de citoyenneté (Jacquinot, 1995), concepts idéologiques trouvant un fort lien avec la question philosophique de la responsabilité.

Jacquinot rappelle judicieusement qu'avant de nous précipiter vers l'objectif de la démocratie pour justifier le cadre et la pertinence de l'éducation aux médias, il s'avère essentiel de définir à quoi cette démocratie réfère, quels en sont sa définition et son état. Nous n'avons aucune prétention à discuter de ce phénomène politique et philosophique dans ce texte. Toutefois, l'état actuel des objectifs et des axes de développement du domaine de formation Médias dans le programme de formation de l'école québécoise nous mène à nous questionner sur la formation des futurs citoyens.

Quelle est la conception du citoyen que l'école cherche à préparer ? Nous estimons que le «citoyen éclairé» constitue fort probablement le modèle que le système scolaire, entre autres<sup>31</sup>, a dans sa mire. Le citoyen ouvert d'esprit, critique et polyvalent semble le mieux équipé pour jouer son rôle dans la société ; au XXI<sup>e</sup> siècle, au Québec, l'école contribue encore à l'atteinte de ces caractéristiques chez les personnes qui la fréquentent. Certes, l'éducation aux médias ne représente qu'un des aspects de la formation des élèves, mais la place qu'occupent les médias dans la société s'avérant très importante, voire centrale, nous croyons que cette éducation devrait recevoir l'attention qu'elle mérite.

La promotion de l'éducation aux médias suppose l'abandon d'une attitude défensive face au pouvoir prétendu des médias dans la société. Cela veut dire découvrir sa propre parole, son autonomie, ses projets et son point de vue à partir desquels on puisse devenir pro-actifs. [...] L'éducation aux médias constituera une ouverture au pouvoir du citoyen dans la sphère publique dans la mesure où elle permettra d'entrouvrir la porte de nos silences, de nos impuissances, de nos divergences. (Proulx et Pichette, 1995, p. 130)

---

<sup>31</sup> Nous ne prétendons pas que l'école représente le seul lieu de formation des futurs citoyens, bien entendu : l'ensemble des expériences et des milieux dans lesquels elles se produisent et se concrétisent dans la vie d'un individu contribue au développement de sa pensée et de sa réflexion au sujet des enjeux sur lesquels il sera amené à se prononcer.

D'aucuns pourront lire dans cette proposition un vœu pieux un tant soit peu idéaliste. Néanmoins, les fondements jetés par Proulx et Pichette témoignent de l'urgence qu'impose la rapide transformation des modes de communication dans la société à les intégrer dans la réflexion citoyenne, tôt dans la vie.

Les médias de masse représentent une importante source de loisir, de divertissement et d'information. Ils sont au cœur de la vie quotidienne de la majorité des Québécois (et des Occidentaux en général), de tous les âges et de tous les milieux. Les médias jouent un rôle non négligeable au sein des dynamiques familiales. La place qu'occupent les médias dans la société à laquelle nous appartenons est prégnante et il devient difficile d'imaginer qu'ils disparaissent : nous ne pouvons manifestement plus compter sans eux. Ces idées, qui peuvent sembler fatalistes ou déterministes, font tout de même figures de lapalissades. Même si nous avançons qu'il nous apparaît improbable que la société occidentale continue d'évoluer sans les médias, nous ne cherchons pas à insinuer que ce serait mieux ainsi. Notre propos ne vise pas à établir moralement ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais à cet effet : il s'agit tout simplement d'un fait qu'il serait malaisé de réfuter.

Les médias font partie intégrante du milieu de vie de la plupart des enfants québécois, même si leur utilisation varie grandement. La socialisation des enfants passe entre autres par les médias, ne serait-ce que par les discussions que génère l'écoute d'une émission de télévision entre camarades de classe. Les attitudes des élèves peuvent être influencées par les médias qu'ils fréquentent. L'éducation aux médias peut certainement entraîner des comportements plus responsables puisqu'elle stimule la réflexion sur les raisons de cette fréquentation, sur les satisfactions retirées et sur les malaises qu'elle peut aussi engendrer. Il ne s'agit pas de dicter un code de conduite (même si la frontière est facile à franchir), mais bien de tenter de dresser un portrait personnel autoréflexif et empreint de jugement sur ce que les médias ont à offrir.

La question de la responsabilité suscite de nombreuses réflexions et génère plusieurs préoccupations, stimulantes et inquiétantes tout à la fois, mais toujours fascinantes. Genard

nous rappelle l'évolution de ce concept dans l'histoire occidentale, en spécifiant que la responsabilité autorise entre autres l'autonomie des personnes.

Même si certaines significations des mots «responsable» et «irresponsable» demeurent aujourd'hui encore marquées par un privilège du rapport au mal, on assistera progressivement à une neutralisation morale de la responsabilité, envisagée simplement comme puissance de choix et d'action, comme puissance de faire ou de ne pas faire. (Genard, 1999, p. 74)

Il ajoute, plus précisément au sujet des enfants, que les manifestations d'autonomie et de responsabilité s'acquièrent.

[...] c'est au même moment qu'apparaîtra [...] une réflexion nouvelle sur l'enfance et ce que nous appelons aujourd'hui l'adolescence, une réflexion centrée sur la faiblesse et l'innocence, et soucieuse de faire droit à un apprentissage lent et progressif de ces facultés qui fondent la responsabilité. Une conception de l'enfance qui justifiera une réinterprétation de l'éducation comme éveil à l'autonomie, comme ouverture à ces capacités qui spécifient la responsabilité [...] (Genard, 1999, p. 75)

Cet auteur précise que le citoyen se définit dorénavant par les capacités qu'il possède plutôt que par le statut que lui confère sa position sociale. Ces capacités dont parle Genard (raison, volonté, puissance), et que nous nommons connaissances, savoir, jugement, réflexion, sont toutes permises entre autres par l'acquisition de la faculté de raisonner, de réfléchir sur l'espace que prennent les médias. Un citoyen constitue un acteur qui questionne le monde au sein duquel il évolue. Un citoyen est un utilisateur des médias qui sait déchiffrer et trier, est conscient des produits qu'il consomme ou desquels il est entouré, comprend les contenus et les contextes desquels ceux-ci participent et surtout sait profiter de toute cette offre médiatique sans boudier son plaisir, tout en en saisissant et interprétant la manière dont elle influence la société, et réciproquement. Tout comme plusieurs chercheurs avant nous, Wolton entre autres, nous considérons que dans le monde actuel, la définition du citoyen ne peut faire l'économie d'un rapport éclairé aux médias.

Malgré tout, il s'avérerait malsain de considérer l'éducation aux médias comme une panacée capable de rendre la société plus démocratique et comme salvatrice du citoyen «manipulé». Il serait de surcroît plus que réducteur de se contenter de l'idée que si l'école éduque aux médias, elle devient responsable de la qualité de la réflexion que les futurs acteurs sociaux auront à leur égard. En effet, la responsabilité dont il est question dans notre propos demeure individuelle, en ce sens qu'elle relève en bout de ligne de la volonté de chaque individu de développer sa pensée propre et originale. L'éducation aux médias sert, à notre avis, à outiller les gens, comme c'est d'ailleurs le cas pour les autres matières enseignées : le système d'éducation est bien entendu construit pour initier les gens à des notions réelles, mais aussi à des méthodes de pensée. D'autre part, le monde des médias évolue à la vitesse grand V. Les notions apprises à l'école à leur sujet risquent fort de rapidement tomber en désuétude ou du moins de ne représenter que les fondements de la nouvelle réalité. Il appert dès lors que les mécanismes de la pensée deviennent la base sur laquelle l'éducation aux médias doit s'appuyer si elle veut réussir à laisser sa marque : il demeure souhaitable que les effets de l'éducation aux médias puissent suivre les gens tout au long de leur vie.

Comme le signale Inchauspé, les maîtres sont des passeurs culturels (2007). La formation des enseignants doit donc elle aussi être prise en considération afin que ces derniers puissent dispenser une éducation aux médias de qualité. En ce sens, les personnes qui transmettent le savoir sont tout aussi importantes que celles qui le reçoivent : cette dynamique, identifiée par Masterman, doit demeurer vivante.

Certes, nous demeurons conscient des limites inhérentes à notre démarche. Multiplier les échantillons de textes destinés aux enfants en éducation aux médias, travailler sur une période plus longue en classe afin de voir plus précisément l'évolution des écoliers, comparer des classes provenant de divers milieux économiques, sociaux et culturels, observer les apprentissages d'enfants sur plusieurs années, étudier les formes d'éducation aux médias dans différentes provinces ou différents pays constitueraient toutes des approches qui nous permettraient de dresser un portrait toujours plus exact et juste de la pertinence de ce type d'éducation. Nos résultats appellent en eux-mêmes de nouvelles recherches pour les raffiner,

les nuancer, les prolonger. Toutefois, déjà à ce stade, notre recherche nous autorise à revenir à notre interrogation initiale.

Tel que nous l'avons écrit au tout début de ce document, le point de départ de notre questionnement se trouve niché au cœur d'une conversation au sujet des médias (juguant sévèrement les offres de diffusion de divers types de produits), que nous avons entendue malgré nous et qui nous a interpellé. Peu importe la nature des produits culturels disponibles dans notre société, il incombe à chacun d'entre nous de se déplacer pour voir un film d'auteur si cela constitue ce dont il a envie, comme il appartient à chacun d'entre nous de demander une plus grande accessibilité pour divers types de produits qui l'intéressent. Nous ne cherchons en rien à établir une hiérarchisation des produits culturels, des bons aux moins bons par exemple<sup>32</sup>. Les «masses» sont entre autres constituées de personnes individuellement responsables de leurs gestes et de leurs opinions qui peuvent toutes approfondir et cultiver leur réflexion sur diverses thématiques sur lesquelles elles affichent leurs couleurs, publiquement ou intimement. Loin de nous l'idée de rejeter toute forme de responsabilité sur les seuls individus; nous croyons néanmoins que ce concept philosophique mérite une profonde réflexion quant à la place qu'il doit occuper dans le comportement de chaque personne.

Ceci étant dit et sans chercher, comme Don Quichotte, à nous battre contre des moulins à vent en espérant une révolution des discours au sujet des médias, sur leur «pouvoir, [sur leur] influence, [sur] la bêtise du public, [sur] la passivité du spectateur, [sur] l'aliénation de l'image» (Wolton, 1990, p. 11), l'éducation aux médias devient tout de même un lieu de réflexion, voire un terrain de jeu extrêmement riche. Encore faut-il cependant que cette éducation ne sombre pas dans la propagation de peurs et de paniques ou dans la diffusion de «discours catastrophes» au sujet des médias (qui resurgissent régulièrement). Chacun d'entre

---

<sup>32</sup> Cette remarque ne vise en rien à réduire le commentaire à un propos fonctionnaliste ou ne relevant que d'une pensée libérale sans nuance dans laquelle la notion de consommation serait centrale. Nous désirons simplement illustrer que le produit d'un média, quel qu'il soit, n'est ni bon, ni mauvais en soi. Nous soulignons plutôt qu'il nous apparaît sain que les gens aient en mains suffisamment d'outils pour en décoder les symboles et les contenus, afin de comprendre le contexte dans lequel le produit médiatique s'inscrit, de même que ce qu'il véhicule. Nous croyons que c'est entre autres là que réside une part de la responsabilité de chaque personne.

nous peut se permettre d'apprécier le plaisir qu'offrent les produits médiatiques, tout en réfléchissant sans contrainte à l'essence et à l'impact des discours qui y sont contenus. Cette attitude à notre avis responsable et ludique ne peut que favoriser l'épanouissement d'un citoyen qui sait entretenir un rapport avisé et surtout conscient face aux médias, puissants et fascinants véhicules idéologiques et culturels.



## BIBLIOGRAPHIE

- \_\_\_\_\_. 1984. *Les mots endimanchés*, sous la dir. de Josée Valiquette et Henriette Major, p. 202-209. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Complices plus : Français, 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*, sous la dir. de Diane Goyette, p. 20-55. 2-89469-086-x (livret 3, unités 32-39). Saint-Jérôme (Québec) : Éditions du Phare ; Laval (Québec) : Mondia éditeurs.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Au-delà des mots 4 : Français au primaire, 2<sup>e</sup> cycle*, sous la dir. de Jean-François Dufour, Francine Bourque et Diane Plouffe, p.266-307. 0-03-928530-8 (niv. 4, fasc. G : Les médias, thèmes 19-21). Laval (Québec) : Éditions Grand Duc-HRW.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Au-delà des mots A : Français au primaire, 3<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année*, sous la dir. de Geneviève Bourbeau et Francine Bourque, p.182-240. 0-03-928533-2 (thématique 4 : Le théâtre et le cinéma, thèmes 7-8). Laval (Québec) : Éditions Grand Duc-HRW.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Au-delà des mots B : Français au primaire, 3<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année*, sous la dir. de Marie-Hélène Gosselin et Francine Bourque, p.2-60. 0-03-928538-3 (thématique 1 : La bande dessinée, thèmes 1-2). Laval (Québec) : Éditions Grand Duc-HRW.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Au-delà des mots B : Français au primaire, 3<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année*, sous la dir. de Geneviève Bourbeau, Lise Gagnon, Marie-Hélène Gosselin, Sophie Turgeon et Francine Bourque, p.362-420. 0-03-928540-5 (thématique 7 : L'influence des médias, thèmes 13-14). Laval (Québec) : Éditions Grand Duc-HRW.
- \_\_\_\_\_. 2003. «L'éducation aux médias, c'est...». *Vivre le primaire*, vol. 16, no 4 (septembre), p. 8.
- \_\_\_\_\_. 2003. «Reconnaissance des représentations médiatiques de la réalité». *Vivre le primaire*, vol. 16, no 4 (novembre), p. 44.
- Allred, Pam et Erica Burman. 2005. «Analyzing Children's Accounts Using Discourse Analysis». In *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*, sous la dir. de Sheila Greene et Diane Hogan, p.175-198. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Altheide, David L. 1996. *Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 87 p.
- Anderson, Neil, Barry Duncan et John J. Pungente. 1999. «Media Education in Canada – The Second Spring». In *Children and Media : Image, Education, Participation, Children and Media Violence Yearbook 1999*, sous la dir. de Cecilia von Feilitzen et Ulla Carlsson, p. 139-162. Göteborg (Suède) : UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.

- Ariès, Philippe. 1973. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éditions du Seuil, 316 p.
- Auclair, Elisabeth. 2001. «Éducation aux médias et droits de l'enfant». In *Médias, violence et éducation : Actes de l'Université d'été* (Caen, France, 1999), sous la dir. de Pierre Frémont et d'Évelyne Bévort, p. 28-30. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Baton-Hervé, Élisabeth. 2000. *Les enfants téléspectateurs: programmes, discours, représentations*. Coll. «Communication et civilisation». Paris; Montréal : L'Harmattan, 377 p.
- Bazalgette, Cary. 1992. «Key Aspects of Media Education». In *Media Education: An Introduction*, sous la dir. de Manuel Alvarado et Olivier Boyd-Barrett, p. 199-219. Londres: British Film Institute Publishing.
- Bazalgette, Cary. 1994. «L'éducation aux médias dans le débat sur les programmes scolaires en Angleterre». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 108-111.
- Bévort, Évelyne. 1994. «Esquisse d'un panorama de l'éducation aux médias». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 75-81.
- Buckingham, David, Valerie Hey et Gemma Moss. 1992. «Rethinking Television Literacy: How Children Understand Television». In *New Directions : Media Education Worldwide: Actes du colloque Éducation aux médias et nouvelles orientations* (Toulouse, France, 2-6 juillet 1990), sous la dir. de Cary Bazalgette, Évelyne Bévort et Josiane Savino, p. 125-129. Londres: British Film Institute Publications.
- Buckingham, David. 1993. *Children Talking Television : The Making of Television Literacy*. Londres: Falmer Press, 321 p.
- Buckingham, David (éd.). 1998. *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. Londres: Routledge, 207 p.
- Buckingham, David. 1999. «The Place of Production, Media Education and Youth Media Production in the UK». In *Children and Media : Image, Education, Participation, Children and Media Violence Yearbook 1999*, sous la dir. de Cecilia von Feilitzen et Ulla Carlsson, p. 219-228. Göteborg (Suède) : UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.
- Buckingham, David. 2000a. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge (UK): Polity Press, 245 p.
- Buckingham, David. 2000b. *The Making of Citizens : Young People, News, and Politics*. Londres: Routledge, 235 p.

- Butts, David. 1992. «Des stratégies pour l'éducation aux médias». In *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations : Actes du colloque Éducation aux médias et nouvelles orientations* (Toulouse, France, 2-6 juillet 1990), sous la dir. de Cary Bazalgette, Évelyne Bévort et Josiane Savino, p. 242-247. Londres: British Film Institute Publications ; Paris: CLEMI: UNESCO.
- Carey, James W. 1989. *Communication as Culture : Essays on Media and Society*. Boston: Unwin Hyman, 241 p.
- Chalvon, Mireille, Pierre Corset et Michel Souchon. 1991. *L'enfant devant la télévision des années 90*, nouv. éd. ent. rev. Tournai : Casterman, 178 p.
- Chesnaïs, Robert. 1994. «Médias et enseignement à la Renaissance». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 141-146.
- Christensen, Pia Monrad et Allison James (éd.). 2000. *Research with Children – Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press, 272 p.
- Cohen, Stanley. 2002. *Folk Devils and Moral Panics*, 3e éd. New York: Routledge, 201 p.
- de Lorimier, Jacques. 1991. *Ils jouent au Nintendo... mais apprennent-ils quelque chose ?*. Coll. «Sociétés». Montréal : Éditions Logiques, 154 p.
- De Smedt, Thierry. 1994. «De la logique des médias à celle de l'éducation». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 82-94.
- De Smedt, Thierry. 2001. «Violence, éducation aux médias et médiation». In *Médias, violence et éducation : Actes de l'Université d'été* (Caen, France, 1999), sous la dir. de Pierre Frémont et d'Évelyne Bévort, p. 139-143. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Fairclough, Norman. 1995. *Media Discourse*. Londres ; New York: E. Arnold, 214 p.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres ; New York: Routledge, 270 p.
- Fine, Gary Alan et Kent L. Sandstrom. 1988. *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park (California): Sage Publications, 88 p.
- Fowles, Jib. 1992. *Why Viewers Watch : A Reappraisal of Television's Effects*. Newbury Park (California): Sage Publications, 281 p.
- Fowles, Jib. 1999. *The Case for Television Violence*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 161 p.

- Gee, James Paul. 2005. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, 2<sup>e</sup> éd. Londres ; New York: Routledge, 209 p.
- Genard, Jean-Louis. 1999. *La grammaire de la responsabilité*. Coll. «Humanités». Paris : Les éditions du Cerf, 208 p.
- Georgakopoulou, Alexandra et Dionysis Goutsos. 2004. *Discourse Analysis : An Introduction*, 2<sup>e</sup> éd. Édinburgh (UK) : Edinburgh University Press, 215 p.
- Gonnet, Jacques. 1994. «Éducation aux médias et imaginaire des acteurs». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 71-74.
- Gonnet, Jacques. 1999. *Éducation et medias*, 2e éd. corr. Coll. «Que sais-je ?», no 3242. Paris: Presses universitaires de France, 127 p.
- Gonnet, Jacques. 2001. Éducation aux médias. Les controverses fécondes. Coll. «Ressources Formation». Paris: Hachette, 144 p.
- Hall, Stuart. 1980. «Encoding/Decoding». In *Culture, Media, Language*, sous la dir. de Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe et Paul Willis, p. 128-138. Londres : Routledge, en association avec le Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Halloran, James D. et Marsha Jones. 1992. «The Innoculation Approach». In *Media Education: An Introduction*, sous la dir. de Manuel Alvarado et Olivier Boyd-Barrett, p. 10-13. Londres: British Film Institute Publishing.
- Hammer, Rhonda. 1995. «Rethinking the Dialectic: A Critical Semiotic Meta-Theoretical Approach for the Pedagogy of Media Literacy». In *Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation*, p. 33-85. New York: Peter Lang Publishing.
- Hart, Andrew. 1998. «Introduction : Media Education in the Global Village». In *Teaching the Media: International Perspectives*, sous la dir. de Andrew Hart, p. 1-21. Mahwah (New Jersey) ; Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, Andrew. 1998. «Conclusion : Paradigms Revisited». In *Teaching the Media: International Perspectives*, sous la dir. de Andrew Hart, p. 169-196. Mahwah (New Jersey) ; Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Inchauspé, Paul. 2007. *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber, 180 p.
- Jacquinet, Geneviève. 1985. *L'école devant les écrans*. Paris : ESF, 135 p.

- Jacquinet, Geneviève. 1987. *Images et représentation : Pour une théorie de l'apprentissage par les médias*. Coll. Séminaires sur la représentation, no 18. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, 14 p.
- Jacquinet, Geneviève. 1995. «De la nécessité de rénover l'éducation aux médias». *Communication*, vol. 16, no 1, p. 18-35.
- Katz, Elihu et Paul Felix Lazarsfeld. 1955. *Personal Influence*. New York: Free Press, 400 p.
- Kelly, Claire E. 2000. «The Media Education Imperative : A Case Study of the Effect of Media Studies 120 on Media Literacy». Mémoire de maîtrise, Fredericton, University of New Brunswick, 134 p.
- Landry, Réjean. 1992. «L'analyse de contenu». In *Recherche sociale*, 2<sup>e</sup> éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 337-359. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laramée, Alain. 1998. *L'éducation critique aux médias*. Coll. «Communication et société». Sainte-Foy (Québec): Télé-Université, 182 p.
- Leavis, Frank Raymond et Denys Thompson. 1962 [c1933]. *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*, 9<sup>e</sup> éd. Londres: Chatto and Windus, 150 p.
- Lebel, Estelle. 1995. «Penser l'éducation aux médias». *Communication*, vol. 16, no 1, p. 11-17.
- Lee, Alice Yuet Lin. 1997. «Legitimizing Media Education : From Social Movement to the Formation of a New Social Curriculum». Thèse de doctorat, Vancouver, University of British Columbia, 424 p.
- Lessard, Claude, Marthe Henripin et Mylène Larochelle. 2004. Analyse des politiques d'éducation au Québec : 1990-2003. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/analysePolitiquesQC.pdf> (consulté le 24 mai 2008).
- Levine, Madeline. 1998. *See No Evil: A Guide to Protecting Our Children from Media Violence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 290 p.
- Lipton, Mark. 2000. «Decoding Ads : Critical Strategies of College Students». Thèse de doctorat, New York, New York University, 254 p.
- Locke, John. 1964. *Some Thoughts Concerning Education*. Woodbury (NY): Barron's Educational Series, 256 p.

- Mariet, François (sous la dir.) et Josyane Cortes. 1981. *L'audio-visuel et les médias à l'école élémentaire : Pédagogie des médias et pédagogie par les médias*. Paris : A. Colin, 287 p.
- Masterman, Len. 1980. *Teaching About Television*. Londres: Macmillan, 222 p.
- Masterman, Len (éd.). 1984. *Television Mythologies: Stars, Shows, Signs*. Coll. Comedia series, no 24. Londres: Comedia/MK Media Press London ; Londres: M. Boyars, 143 p.
- Masterman, Len. 1985. *Teaching the Media*. Coll. «Comedia series», no 26. Londres: Comedia, 348 p.
- Masterman, Len. 1988. *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80, en particulier dans le domaine de la télévision et des médias électroniques*. Strasbourg (France) : Conseil de l'Europe, 29 p.
- Masterman, Len. 1992. «The Case for Television Studies». In *Media Education: An Introduction*, sous la dir. de Manuel Alvarado et Olivier Boyd-Barrett, p. 45-51. Londres: British Film Institute Publishing.
- Masterman, Len. 1998. «Foreword: The Media Education Revolution». In *Teaching the Media: International Perspectives*, sous la dir. de Andrew Hart, p. vii-xi. Mahwah (New Jersey) ; Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Masterman, Len et François Mariet. 1994. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90 : un guide pour les enseignants*. Strasbourg (France) : Conseil de l'Europe, 180 p.
- Morduchowicz, Roxana. 1994. «L'expérience argentine : Un engagement pour la démocratie». *Médiaspouvoirs : Dossier Éducation et Médias*, no 35 (3<sup>e</sup> trimestre), p. 112.
- Morduchowicz, Roxana. 1995. «To Keep Freedom Forever. Media Education in Argentina». *Communication*, vol. 16, no 1 (printemps), p. 68-76.
- Morgan, Robert. 1998. «Media Education in Ontario : Generational Differences in Approach». In *Teaching the Media: International Perspectives*, sous la dir. de Andrew Hart, p. 145-167. Mahwah (New Jersey) ; Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Morsy, Zaghoul (sous la dir.). 1984. *L'éducation aux médias*. Paris : UNESCO, 401 p.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 598 p.

- Pichette, Michel. 1994. «L'éducation aux médias, une urgence pour l'école et la démocratie». Communication, Université d'été, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information, Montpellier (France), disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24874610> (consulté le 24 mai 2008).
- Pichette, Michel. 2002. «Les médias, c'est aussi la culture». *Vivre le primaire*, vol. 16, no 1 (novembre), p. 3-9.
- Piette, Jacques. 1994. *L'éducation aux médias : Vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*. Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec, Université de Sherbrooke, 72 p.
- Piette, Jacques. 1995. «L'éducation aux médias : Un bilan». *Communication*, vol. 16, no 1 (printemps), p. 36-59.
- Piette, Jacques. 1996. *Éducation aux médias et fonction critique*. Coll. «Éducation et formation, Série Références et travaux universitaires». Montréal ; Paris : L'Harmattan, 357 p.
- Piette, Jacques. 2002. «L'éducation aux médias». *Vivre le primaire*, vol. 16, no 1 (novembre), p. 66-72.
- Platon. 1992. *Le Banquet. Phèdre*. Paris : Flammarion, 218 p.
- Platon. 2004. *La République*, 2<sup>e</sup> éd. corr. Paris : Flammarion, 801 p.
- Popper, Karl et John Condry. 1994. *La télévision : Un danger pour la démocratie*. Paris : Éd. Anatolia, 92 p.
- Postman, Neil. 1983. *Il n'y a plus d'enfance*. Paris: Institut supérieur d'éducation permanente, 261 p.
- Postman, Neil. 1986. *Se distraire à en mourir*. Paris : Flammarion, 224 p.
- Potter, W. James. 1996. *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative Methods*. Mahwah (New Jersey): Erlbaum, 393 p.
- Potter, W. James. 1999. *On Media Violence*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 304 p.
- Potter, W. James. 2003. *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 259 p.
- Proulx, Serge et Michel Pichette. 1995. «La disparition de l'Association nationale des téléspectateurs et téléspectatrices : Quelles leçons pour quel avenir ?». *Communication*, vol. 16, no 1 (printemps), p. 114-134.



- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et Enseignement primaire*. 01-00374. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Réseau Éducation-Médias. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.media-awareness.ca/francais/> (consulté le 24 mai 2008).
- Rivoltella, P. Cesare. 2001. «De quoi parle-t-on quand on parle de violence dans les médias ?». In *Médias, violence et éducation : Actes de l'Université d'été* (Caen, France, 1999), sous la dir. de Pierre Frémont et d'Évelyne Bévort, p. 14-27. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1966. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 629 p.
- Roussy, Michel. 1993. «Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires francophones du Québec», Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 236 p.
- Shaffer, Peter (traduction et adaptation par Jean-Louis Roux). 1976. *Equus*. Coll. «Traduction et adaptation». Montréal: Leméac, 156 p.
- Shils, Edward. 1960. «Mass Society and Its Culture». *Daedalus*, vol. 89, no 2.
- Springhall, John. 1998. *Youth, Popular Culture and Moral Panics : Penny Gaffs to Gangsta-Rap, 1830-1996*. New York: St. Martin's Press, 218 p.
- Starker, Steven. 1989. *Evil Influences: Crusades against the Mass Media*. New Brunswick (NJ) : Transaction Publishers, 212 p.
- Sternheimer, Karen. 2003. *It's Not the Media: The Truth About Pop Culture's Influence on Children*. Boulder (Colorado): Westview Press, 272 p.
- Taebe, Shala. 2001. «Theoretical Foundations of Media Education : A Critical Analysis». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université McGill, 94 p.
- Tardy, Michel. 1973. *Le professeur et les images : Essai sur l'initiation aux messages visuels*. Coll. «L'Éducateur». Paris : Presses universitaires de France, 132 p.
- Tufte, Brigitte. 1999. «Media Education in Europe, with Special Focus on the Nordic Countries». In *Children and Media : Image, Education, Participation, Children and Media Violence Yearbook 1999*, sous la dir. de Cecilia von Feilitzen et Ulla Carlsson, p. 205-217. Göteborg (Suède) : UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.



- Vedel, Thierry. 2001. «Les théories de la relation entre violence et télévision». In *Médias, violence et éducation : Actes de l'Université d'été* (Caen, France, 1999), sous la dir. de Pierre Frémont et d'Évelyne Bévort, p. 9-13. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- von Feilitzen, Cecilia. 1999. «Introduction». In *Children and Media : Image, Education, Participation, Children and Media Violence Yearbook 1999*, sous la dir. de Cecilia von Feilitzen et Ulla Carlsson, p. 22-27. Göteborg (Suède) : UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.
- Westcott, Helen L. et Karen S. Littleton. 2005. «Exploring Meaning in Interviews with Children». In *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*, sous la dir. de Sheila Greene et Diane Hogan, p.141-157. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Wolton, Dominique. 1990. *Éloge du grand public, une théorie critique de la télévision*. Paris : Flammarion, 317 p.
- Wood, Linda A. et Rolf O. Kroger. 2000. *Doing Discourse Analysis : Methods for Studying Action in Talk and Text*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, 239 p.